

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم الإدارة وأصول التربية

واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية

The Reality Of Transformational Leadership by Educational Directors at the Middle Region and its Relation with Secondary School Principals Administrative Empowerment

إعداد

علـــي يوســـف أبوهويــدي

إشراف

الدكتورة منيـــرة محمـــود الشـــرمان - مشرفاً رئيساً

الدكتور عبد الحكيم ياسين حجازي – مشرفاً مشاركاً

حقــل التخصــص– إدارة التربويـــة

2013 م

واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية

إعداد

علي يوسف أبوهويدي

ماجستير إدارة تربوية، الجامعة الهاشمية،2007م

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في تخصص

الإدارة التربوية- جامعة اليرموك- إربد- الأردن

وافق عليها

منيرة محمود الشرمان .... مشرفاً رئيساً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية - جامعة اليرموك

عبد الحكيم ياسين حجازي .... مشرفاً مشاركاً

أستاذ مشارك في أصول التربية - جامعة اليرموك

عدنان بدري الإبراهيم .... عضواً

أستاذ في الإدارة التربوية - جامعة اليرموك

صالح ناصر عليمات .... عضواً

أستاذ في الإدارة التربوية - جامعة اليرموك

حسن أحمد الحياري .... عضواً

أستاذ في أصول التربية - جامعة اليرموك

خالد علي السرحان .... عضواً

أستاذ مشارك في الإدارة التربوية - الجامعة الأردنية

تاريخ المناقشة 10 / 4 / 2013م

الإهـــداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى....

أبي الغالي الذي علمني السلوك والأدب، والإخلاص والعطاء وزرع حب التعليم في نفسي.

إلى أمي الغالية.... التي سطرت بدموع عيناها مداد حروف أطروحتي رجاءً ودعاء.

إلى زوجتي الغالية.... التي انتظرت وصبرت حتى يتحقق الحلم، وشاطرتني محطات العناء والهناء، ومنحتني سعادة سقفها السماء.

إلى فلذة كبدي..... ومهجة قلبي ..... ريتاج التي أتوق لنسيم مناغاتها كما يتوق الظمآن لرذاذ الماء في الصحراء.

إلى الشموع الرائعة التي جعلت طريقي نور وإشراق وزرعوا الهمة والنشاط في نفسي..... إخوتي الأعزاء.

إلى من شَكّلَ تشجيعهم وحبهم أدوات فاعلة في مضاعفة الجهد للوصول إلى المبتغى..... خالي محمود وخالتي رسمية أعزُّ الأخلاء.

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار ووقف إلى جانبي بكل محبة وافتخار .... عبدالواحد أبو هويدي فكان خير الأصدقاء الأوفياء.

إليهم جميعاً.......

أهدي ثمرة هذا الجهد العلمي الذي أرجو أن يمثل إضافة متواضعة للمسيرة العلمية

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله عدد خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته على ما أنعم عليّ من إكمال لهذه الأطروحة وأصلي وأسلم على نبي الأمة المعلم الأول محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه أجمعين.

وأنا على مشارف إنهاء هذه الأطروحة، فما زال فضل الله العظيم يتوالى عليّ بأن أعانني أن أخط بقلمي كلمات الشكر والثناء لذوي الفضل الذين أفاضوا عليّ بنصحهم، وسخّروا لي علمهم.

"رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ" (النمل:19)، ويقول رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم: " من لا يشكر الناس لا يشكر الله". لذا يسعدني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى أستاذيّ القديرين الدكتورة منيرة الشرمان والدكتور عبدالحكيم حجازي الذين تفضلا بالإشراف على هذا العمل وكانا لي المعلم والمرشد، وأفاداني بالنصح والرأي السديد منذ كانت هذه الأطروحة مجرد فكرة، فغمرتماني بعلمكما الزاخر وعطائكما الوافر، فلكما أستاذيّ كل الشكر والتقدير على كل ما قدمتماه من عصارة فكركما ووحي قلمكما حتى خرج هذا الجهد المتواضع إلى حيز النور، فبارك الله لكما في علمكما وعملكما وجزاكم الله خير الجزاء.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر والتقدير للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الكرام وذلك لتفضلهم بقبول المشاركة في مناقشة الأطروحة، وأرجو من الله أن تساهم ملاحظاتهم السديدة في إغناء هذه الأطروحة وإثرائها، فجزاهم الله خير الجزاء.

كما أتقدم بالشكر للسادة المحكمين على تعاونهم ولما قدموه من جهد ووقت في تحكيم الاستبانة. كما أقدم عظيم الامتنان لجميع أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة وأصول التربية الذين كان لهم عظيم الأثر في أثناء الدراسة.

وأخيراً كل التقدير لمن يستحق الشكر والثناء ولم يبخل عليّ بالعطاء والدعاء وأسأل الله العلي القدير أن يجزيهم عني خير الجزاء.

الباحث

علي أبوهويدي

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

الملخص

أبوهويدي، علي يوسف. واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك،2013 (المشرف: الدكتورة. منيرة الشرمان، والدكتور. عبد الحكيم حجازي).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية. وقد تكونت عينة الدراسة من (210) مديراً ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية النسبية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وعليه تم تطوير مقياسين: الأول استبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على أربعة أبعاد للتعرف على مستوى السلوك القيادي لتحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط. أما المقياس الثاني فهو استبانة مكونة من (31) فقرة موزعة على أربعة أبعاد للتعرف على مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية.

أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.00). كما أظهرت النتائج أن تقديرات مديري المدارس الثانوية لمستوى تمكينهم الإداري جاء بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.71).

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وبدرجة متوسطة بين درجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي الكلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط ومستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة

القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بتعميم نتائج الدراسة على جميع المعنيين بها من مديري المدارس والمجتمعات المماثلة، وذلك للاستفادة منها في أخذ فكرة شاملة حول موضوعي القيادة التحويلية والتمكين الإداري، وكيفية الاستفادة منهما في تطوير بيئة العمل المحيطة بما يخدم أهداف المدرسة.

الكلمات المفتاحية: واقع القيادة التحويلية، مديري التربية والتعليم، إقليم الوسط، التمكين الإداري، مديري المدارس الثانوية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

خلفية الدراسة

تواجه المجتمعات تطورات عديدة في كافة مجالات الحياة السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، التي ينعكس أثرها على النظام التربوي في جميع عملياته، فالنظام التربوي لا يعيش بمعزل عن هذه المتغيرات، ولا يستطيع تجاهلها، بل يفرض عليه أن يتفاعل معها، ولكن بحكمة، ووعي، وقيادة، وإدارة، تستطيع أن تضعها موضعها الحقيقي، وفق رؤية واقعية مخططة، ومدروسة ذات أهداف محددة.

ولقد فرضت هذه التطورات، والتحديات إلى زيادة الحاجة إلى إدارة قوية، ومرنة تستطيع مواجهة هذه التحديات بنجاح، كما فرضت الحاجة إلى نوعية من الأفراد لديهم الخبرة، والعلم، والقدرة على التأثير في إدارة الجهاز الإداري، فهي تحتاج إلى أن تقاد، أكثر من أن تدار (الهواري،2009،ص31).

وإن تحقيق الأهداف لا يتوقف على درجة توافر المداخل القانونية، أو التنظيمية بل إن المدخل البشري هو العنصر الأهم في ذلك، فالتركيز على تطوير القوانين، والأنظمة، والهياكل التنظيمية لا يؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف إذا لم يرافق ذلك إحداث تغيير، وتطوير في سلوكيات الأفراد، واتجاهاتهم؛ ولهذا سارعت مختلف المجتمعات إلى الاهتمام بالعنصر البشري، وضرورة إعداد الكوادر الفنية، والإدارية اللازمة لقيادة العمل بمؤسسات المجتمع المختلفة باختلاف تخصصاتها وتبعاتها (أبو النصر، 2009،ص125).

ونظراً لأهمية العنصر البشري في المؤسسات بوصفه المحور الأساسي للعمليات الإدارية، فإن أي مجهود للإدارة نحو تحقيق الكفاية الإنتاجية لن يتحقق إلا إذا تفهم المسئول المباشر كيف يرضي العاملين، ويوفر لهم الراحة النفسية في عملهم سعياً لتحقيق الأهداف العامة للوظيفة، فالرضا يرتبط بالنجاح في العمل، وهو المعيار الذي يقوم المجتمع أفراده من خلال نجاحاتهم، ودافعيتهم للأعمال التي يقومون بها وتخدم المصالح العامة للمجتمع بشكل كلي (هاشم،2011، ص52).

فرضا الفرد عن عمله يعد الأساس الأول لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، ويعتبر الرضا عن العمل أحد المقومات الأساسية للعملية الإدارية، حيث تؤثر درجة الرضا على سلوك المدير إيجاباً في مستوى الدافعية لديه، الأمر الذي يؤثر في اتجاهاته نحو العاملين؛ ومن ثم زيادة كفاءته في عمله، وقيامه بواجباته المهنية نحو زملاءه ومنظمته (بهنسي، 2011).

وبعد التحول الهائل من نموذج مؤسسة التحكم والأوامر إلى ما يسمى الآن بالمؤسسة الممكنة وما يتبع ذلك من تغيير التنظيم الهرمي فيها ، فأصبح تمكين الموظفين هو المصطلح البارز في مجال تطور الفكر الإداري الحديث، والذي يعد اللبنة الأساسية والأساس السليم الذي يمكن الموظف من ممارسة السلطة الكاملة، وتحمل مسؤوليات وظيفته ليشكل أحد الأعمدة التي تقوم عليها إستراتيجية المؤسسة لمواجهة التحديات والتطورات ليفرض أنماطاً وسلوكيات تتناسب وطبيعة الوظيفة الإدارية، ودرجة تعقيدها، واستقلاليتها، على اعتبار أن شاغل الوظيفة الإدارية، يمارس اتخاذ قرارات تتناسب هي الأخرى مع طبيعة الوظيفة، والدور الذي يلعبه الموظف والسلطة الممنوحة له بحكم المنصب الذي يشغله(Mirkamli, 2009,p312).

أما القيادة في المؤسسات فقد حظيت باهتمام العديد من الباحثين والدارسين والممارسين الإداريين، وذلك لأن القيادة الفاعلة هي السبيل الوحيد لبقاء المنظمات واستمرارها؛ ويرجع نجاح المؤسسة أو فشلها في تحقيق الأهداف المنشودة إلى القيادة، إذ تدفع المؤسسة الناجحة الأفراد في أجهزتها المختلفة إلى العمل وبذل أقصى طاقاتهم لإنجاز الأهداف من خلال رفع معنوياتهم، وتهيئة جميع الظروف المناسبة لكل فرد في المؤسسة كي يعمل بجد ونشاط ويكون أداؤه متوافقاً مع طموح المؤسسة وأهدافها(أبو عابد،2006،ص74).

ومع ازدياد متطلبات التعليم وتضخم مؤسساته التربوية، زاد الاهتمام بالقيادة التربوية وتحديثها، لأنها تمثل عاملاً أساسياً لكل تطوير في مجال التربية والتعليم. ذلك أن نقص الكفاءات القيادية في المؤسسات التربوية يؤدي إلى فشل في تشغيل الطاقات واستثمار الموارد المتاحة على اختلاف صورها(حريم،2006،ص66).

ونظراً لأن الحياة تغيرت وظهرت متغيرات كثيرة في جوانب مختلفة شكلت ضغوطاً كبيرة على العاملين وعلى المؤسسات التي يعملون فيها، فقد برزت الحاجة إلى القيادة التحويلية حيث أصبح من الصعوبة التنبؤ بالمتغيرات، ولذلك لابد من وجود أفراد يقومون بتزويد المؤسسات بالرؤى وكذلك القيام بالأدوار المثالية التي يمكن ان يحتذي بها الأفراد العاملين في هذه المؤسسة (Victor, Maria & Lebopoldo, 2011,p146).

فأسلوب القيادة التحويلية أحد الأساليب الإدارية التي نشأت وتطورت خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، وتعد من أكثر الأساليب ملائمة لقيادة عمليات التغيير في المؤسسات، ولذلك تُعرف بأنها زيادة قدرة المؤسسة على التحسين المستمر عن طريق الاهتمام بتنمية العاملين، وتتميز القيادة التحويلية بإتباع أساليب وسلوكيات تشجع على تمكين العاملين كتفويض المسؤوليات، وتعزيز قدرات المرؤوسين على التفكير بمفردهم، وتشجيعهم

لطرح أفكار جديدة وإبداعية، وحيث أن القائد العظيم يعمل على تمكين الآخرين لمساعدتهم على تحويل رؤيتهم إلى حقيقة والمحافظة عليها، فالقادة الذين يتمتعون بسلوك تحويلي لديهم القدرة على إمداد مرؤوسيهم بالطاقة والإلهام لتمكينهم من التصرف عن طريق إمدادهم برؤية للمستقبل بدلاً من الاعتماد على أسلوب العقاب والمكافآت (السميرات، 2012،ص109).

ويعد العنصر البشري أقيم الموارد وأثمنها لأي مؤسسة، والبحث عن العنصر البشري المتميز والخلاق والتعامل معهم واكتساب ولائهم وإخلاصهم للعمل أصبح مطلباً صعباً لكل مؤسسة، بحيث تصدرت الأهداف الرئيسية المنشودة لأغلب المؤسسات والشركات، وقد ثبت مراراً وتكراراً أن الفارق الفاصل بين تحقيق النجاح والفشل الإداري يكمن أساساً في نوعية القيادة التي يمارسها المديريون والتي تتمثل في الاستقطاب والحفاظ على روح التعاون المثمر والإيجابي للعاملين الذين يقودهم(Beiginia, 2009,p36).

إن التمكين الإداري لا يمكن أن يتم دون إيمان القادة بأهميته وفوائده، فغالباً ما يحتاج الأمر إلى تنمية الأفراد ورفع مستوى قدراتهم، ومهاراتهم لحل المشكلات ومواجهة المواقف ومنحهم الفرص للمبادأة وتقبل التحدي، وفي ضوء ذلك يجب تنمية المهارات الإدارية وتطوير الأساليب والطرق التي يمكن الاستعانة بها ومن بينها مهارة حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتخطيط،والمهارات القيادية، ومهارات بناء الفريق الناجح. وغيرها من المهارات للتعامل الفعال مع تحديات البيئة المتجددة باستمرار(الساعدي،2011،ص114).

أما عن العلاقة بين القيادة التحويلية والتمكين الإداري فعلى الرغم من أن مفهوم القيادة التحويلية يعد من المفاهيم الحديثة في ميادين علم الإدارة، إلا أنه بات أحد المتغيرات الرئيسة التي أخذت بالظهور في الميدان التربوي بوصفه من الخصائص الأساسية للقائد الناجح. كما يعد أحد أنماط متغيرات الفاعلية والكفاية الاجتماعية، الذي يقف وراء ارتفاع مستوى أداء

القادة للمهمات المنوطة بهم، وتعزيز أسلوب التمكين الإداري كأحد الأساليب الإدارية في مجال إدارة الموارد البشرية، مما يترتب على ذلك من تحسين لأداء الأفراد العاملين لأدوارهم وانعكاس ذلك إيجابياً على إنتاجيتهم وتعزيز الروح المعنوية لديهم والسماح لجميع المستويات الإدارية بالمشاركة(الشمراني،2009،ص76).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن القيادة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن ممثلة بمديري التربية والتعليم ومديري المدارس بحاجةٍ ماسةٍ لتبني ثقافة تنظيمية وممارسات إدارية حديثة تتلاءم مع المتطلبات والتطورات المعاصرة، ومما لاشك فيه أن القيادة التحويلية عنصرٌ هام في تحقيق التمكين الإداري للعاملين ومن ثم النجاح في العمل؛ وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية. وتعرف أثر متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة في هذه العلاقة. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط في تحديدهم لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

3. ما مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط من وجهة نظرهم؟

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط في تحديدهم لمستوى التمكين الإداري تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟

5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط ومستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرف إلى واقع السلوك القيادي التحويلي للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم ممثلة بمديري التربية والتعليم في إقليم الوسط في الأردن.
2. التعرف إلى مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العاملين تحت إداراتهم، ويتضمن ذلك آراء مديري المدارس الثانوية في مديريات التربية والتعليم لإقليم الوسط بتباين خصائصهم الوظيفية والشخصية.
3. التعرف إلى الفروق لعلاقة القيادة التحويلية والتمكين الإداري بتباين الخصائص الوظيفية والشخصية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من كونها تقوم بدراسة نمط جديد من أنماط القيادة وهو نمط القيادة التحويلية وواقع ممارستها لدى مديري التربية والتعليم وعلاقتها بالتمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية وتبرز أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

1. من المؤمل أن تكون الدراسة الحالية من الدراسات المهمة، التي تخضع موضوع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط للبحث والدراسة، بتعريف علاقتها مع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط ، لذا يتوقع أن تسهم في إثراء المكتبة العربية بموضوع جديد.
2. من المؤمل أن تمكن مديري التربية والتعليم على اختلاف مستوياتهم، من تعرف آليات رفع وتطوير مستوى القيادة التحويلية لديهم، وما قد يترتب على ذلك من انعكاسات إيجابية على رفع مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس.
3. كما يؤمل أن يستفيد الباحثين من أدوات هذه الدراسة في دراسات تربوية مستقبلية لاحقة.وما تسهم به هذه الدراسة من خلال نتائجها في فتح الطريق للعديد من الباحثين للقيام بدراسات أخرى ضمن هذا المجال.
4. ومن الممكن أن تستفيد وزارة التربية والتعليم من نتائج الدراسة الحالية، في اختيار وتعيين مديري التربية والتعليم من خلال إخضاعهم لاختبارات القيادة التحويلية قبل عملية تعينهم.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

اشتملت الدراسة على مجموعة من المصطلحات والتعريفات الإجرائية التالية:

القيادة التحويلية: ذلك النمط من القيادة الذي يتصف فيه القائد باندماجه والمرؤوسين في علاقات تستحثهم على تجاوز اهتماماتهم الفردية، والسعي نحو تحقيق أهداف مؤسسية عليا تقاد بالقيم (Khasawneh, Omari & Abuu-Tineh, 2012,p97). ولأغراض هذه الدراسة تعرف القيادة التحويلية بأنها السلوكات والأفعال التي يقوم بها مدير التربية والتعليم أثناء أداء مهامه مقاسةً باستبانة وصف نمط القيادة التحويلية لمديري التربية والتعليم المعدة لهذه الغاية.

التمكين الإداري: عملية منح مديري المدارس الاستقلالية وزيادة المقدرة، بحيث تصبح لديهم ملكة الاجتهاد، وإصدار الأحكام، والتقدير، وحرية التصرف في القضايا التي تواجههم خلال ممارساتهم لمهماتهم، وكذلك مساهمتهم الكاملة في اتخاذ القرارات ضمن بيئتهم المدرسية (Alger, 2010,p211). ولأغراض هذه الدراسة يعرف التمكين الإداري بأنه العملية التي يتم بها تزويد مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط بالتوجيهات الضرورية والمهارات التي تؤهلهم للاستقلالية وتزودهم بالسلطة والمسؤولية والمحاسبة، ومدى اكتساب أبعاد التمكين الإداري التالية: اتخاذ القرار، النمو المهني، المكانة، الاعتقاد بفاعلية الذات، الاستقلالية، التأثير؛ مقاسةً باستبانة وصف مستوى التمكين الإداري لدى مدير المدارس الثانوية المعدة لهذه الغاية.

مديرو التربية والتعليم: هم الأشخاص المعينون رسمياً في وزارة التربية والتعليم الأردنية، الذين يشغلون وظائف قيادية تربوية إدارية وفقاً لقانون الخدمة المدنية الأردني،

والذين يقع على عاتقهم، وضمن مسؤولياتهم إدارة العمل التربوي، والمهنـــي فـــي المـــديريات، ووضع السياسات العامة له، وحسن استخدام منجزات العصر العلمية، والتكنولوجية عن طريق توظيف منهجيات ومداخل، وتقنيات الفكر الإداري الحديث لتحقيق أهداف الوزارة وفقاً للثوابـــت الوطنية الأردنية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 1995).

إقليم الوسط: وهو الإقليم الذي يضم المحافظات التي تقع وسط المملكة الأردنية الهاشمية ويضم أربع محافظات، وهي: محافظة العاصمة عمان، ومحافظة البلقاء، ومحافظـــة الزرقـــاء، ومحافظة مأدبا.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة فيما يلي:

اقتصرت هذه الدراسة على مستوى السلوك القيادي التحويلي لـــدى مـــديري التربيـــة والتعليم في إقليم الوسط وعلاقته بمستوى التمكين الإداري لدى مديري المـــدارس الثانويـــة في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية للعام الدراسي 2012 / 2013 م.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل في جزئه الأول الأدب النظري لمتغيرات الدراسة منظماً في أبواب رئيسة للتعرف إلى القيادة من حيث مفهومها، وأهميتها، وأبرز نظرياتها، بالإضافة إلى التطرق للقيادة التحويلية، من حيث مفهومها، وأبعادها، وبيان مظاهرها في الإسلام. والتطرق إلى مفهوم التمكين بشكل عام ومفهوم التمكين في الإسلام، وربطه بالموضوعات الإدارية مثل: التفويض، والتحفيز الذاتي، ثم التعقيب على الأدب النظري. أما الجزء الثاني من هذا الفصل فقد تناول عرضاً لبعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت بعضاً من متغيرات الدراسة وفقاً للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث، ثم ينتهي هذا الفصل بالتعقيب على الدراسات السابقة.

أولاً: الأدب النظري

تُعد القيادة واحدة من أهم عناصر السلوك الإنساني، فقد أصبحت عاملاً مهماً في تعريف الحضارة على مدى العصور، فمن أجل أن نفهم الماضي يجب أن ندرس القادة الذين شكلوا التاريخ، فعندما نستوعب الحاضر فإننا ننظر إلى القادة السابقين وإلى القادة الحاضرين الذين يؤثرون في حياة الملايين. والمثير للانتباه – بقدر ما هو منطقي– هو أن الأشخاص ينظرون إلى القادة الحاليين ليستشفوا ما قد يحدث في المستقبل، حيث أن من المعروف أن رؤية هؤلاء القادة تحمل في طياتها مفاتيح المستقبل، ولهذا فالأفراد ينظرون إلى هؤلاء القادة ورؤويتهم للغد على أمل في معيشة أفضل، ليس لأنفسهم بل لأبنائهم والأجيال القادمة.

القيادة:

تناول الباحثون في علم الإدارة موضوع القيادة منذ القدم، وما زالت الأبحاث والدراسات مستمرة حتى الوقت الحاضر، فقد بدأ مصطلح القيادة يأخذ أهميته في الدراسات النفسية والاجتماعية والإدارية والعسكرية في أعقاب الحرب العالمية الثانية، نظراً لما للقيادة من أثر بارز في إيجاد كيان سياسي واقتصادي واجتماعي مستقر لأي دولة من الدول (المعايطة، 2007،ص113).

ونظراً للمنزلة والمكانة التي تحظى بها القيادة، فقد أُعتبرت ميزة تطمح لها الشخصيات المسؤولة، وتصبوا إليها العقول النيرة الواعية بأهدافها على مر العصور، بل إنها شكلت سمة كونية لأي نظام يسعى للبقاء على وجه هذا الكون. وعند تتبع تطور القيادة نلاحظ أنها قد برزت في كل المجتمعات الإنسانية منذ أقدم العصور بلا استثناء، حتى ولو لم تظهر كتنظيم رسمي بالصورة المتعارف عليها، ولعل من أمثلة بروزها من خلال وظيفة رب الأسرة، وشيخ القبيلة في المجتمعات التقليدية والقبلية (حسن، 2004،ص72).

وتعد القيادة محور العملية الإدارية وضرورة من ضروريات الإدارة في جميع المؤسسات على اختلاف أنواعها، وفي كل المجالات الإدارية التي تشمل التخطيط والتنفيذ والتوجيه والرقابة والتقويم والمتابعة. كما تعد القيادة إحدى الأركان الرئيسة للتوجيه، ولكي تبدأ عملية التوجيه لإنجاز المهام الموكولة للأفراد لابد من توافر القيادات(أبو عابد، 2006).

فالعملية الإدارية ليست مجرد تيسير للأعمال أو ممارسة للرئاسة، بل هي عملية قيادة بالدرجة الأولى، فالسلطة الإدارية وحدها قد ترغم العاملين في المؤسسة على الطاعة، ولكنها

لا تلهمهم ولا تحفزهم، ولا تبعث فيهم الحماس والانتماء والإبداع والتفاني، وهـذا يعنـي أن الإدارة التربوية في جوهرها هي عملية قيادة بالمقام الأول، وقدرة على التأثير في الآخـرين وحفزهم لإنجاز أهداف المؤسسة التربوية وأولوياتها والسعي الـدائم لتطويرهـا (مـؤتمن، 2004،ص85).

وقد تصدى العديد من الباحثين والمفكرين لموضوع القيادة في محاولـة مـنهم لبيـان أسرارها ومجالاتها النظرية والتطبيقية واختلفت تبعاً لذلـك تعريفات القيـادة؛ فعرفها البدري (2001،ص45) القيادة بأنها مجموعة العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمـل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمـادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحـددة للمجتمـع وللمؤسـسات التعليميـة. ويعرفهـا العميـان (2002،ص56) بأنها عملية التأثير في الآخرين وتوجيه جهودهم نحو تحقيق غايات المدرسة وأهدافها. أما أبو قحف(2002،ص184) فيعتبر أن القيادة هي فن التأثير فـي المرؤوسـين لإنجاز المهـام المحـددة لهـم بكـل حمـاس وإخـلاص.

أما الحربي (2004،ص111) فيضع تعريفاً شاملاً للقيادة بأنها القدرة على التأثير فـي الآخرين أفراداً وجماعات في قيمهم وأفكارهم وسلوكهم والقدرة علـى إحـداث تغييـر فـي الأهداف التي يرغب بها القائد.

ويتفـق كـل مـن آرزو وليلـي (Arzu & Lale, 2009,p102)على أن القيـادة هي علاقة تبادلية للسلطة والمصلحة المشتركة بين أولئك الذين اختاروا أن يقـودوا وأولئـك الذين قرروا أن يتبعوهم.

يستنتج الباحث من التعريفات السابقة أن القيادة هي عملية التأثير وإلهاب الحماس في الأفراد للقيام بعملهم بحماس وطواعية دون الحاجة إلى استخدام السلطة الرسمية. فالقيادة الحقيقية هي التي تستمد سلطتها الفعلية من شخصية القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تشكل الدافع الداخلي للقيام بالعمل من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

القيادة التربوية:

لعل ما يشهده العصر من تغيير ملحوظ في مختلف مناحي الحياة، وما صاحب ذلك التغيير من ثورة معلوماتية، ومد تكنولوجي هائلٍ اجتاح جميع المنظمات بمختلف أنواعها، وما وفرته التكنولوجيا من طرق مبتكرة لإنجاز المهمات التعليمية، مما غير من شكل العملية التعليمية وهدفها (Emerson,2008,p312)، وأوجد بيئةً ذات تنافسية عالية، قد دعا المنظمات إلى إيلاء عناية فائقة لطبيعة الجهود المبذولة لإنجاز الأعمال، للوصول إلى الفاعلية القصوى بالتركيز على ما يبذله المعلمين من جهود تتجاوز حدود أدوار الوظيفة الرسمية ومتطلباتها (Che-Meh & Nasurdin, 2009,62)؛ فالحاجة إلى معلمين مهنيين، متعاونين، قادرين على مواكبة التغيير، ببذل كل ما بوسعهم من إمكانات، وتجاوز الحد الأدنى لمهامهم كمعلمين لتحقيق أهداف مدارسهم هي حاجة أساسية لن تتغير (Vegoda-Gadot, Beeri, Birman-Shemesh, & Somech, 2005,p135).

كما أن المدرسة بحاجة إلى مساهمة جميع من فيها لتحقيق أهدافها، فالنجاح دائما يوازيه الدعم الجماعي والمشاركة لتحسين الإنتاجية، وصقل مهارات المعلمين، وتحسينها (Kouzes & Posner, 2002,p57)، ولعل تلك الحاجة أظهرت الدور البارز للقيادات التربوية في قدرتها الفاعلة على تهيئة المدارس لهذا التغيير، وإعادة هيكلتها وتنظيمها بما

يتناسب مع مجريات العصر المتسارعة (Fink & Retallick, 2002,p89)، فالقيادة في كل المجالات معنية بحث الأفراد على تقبل التغيير وتوجيه جل طاقاتهم لتنمية سلوكات تنظيمية بناءة لتحقيق الغاية المبتغاة (Sieworek & Lehtinen, 2011,105) ليس بهدف التغيير لذاته بل لإحداث نقلة نوعية بطرق إنجاز الأعمال، والأهداف، وانتهاج سلوكات إيجابية(Burns & Carpenter, 2008,198).

إذ يعد النظام التربوي أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة، شأنه شأن النظم الاجتماعية الأخرى، كالنظام الاقتصادي والإعلامي والسياسي وغيرها من النظم الاجتماعية. وبما أن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالاتٍ هائلة وتفجراً معرفياً متنامياً، وتحولاً من مجتمعات منغلقة إلى مجتمعات منفتحة، تتعايش معاً في عالم القرية الصغيرة، فقد أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية تطوير القيادات التربوية التي تعمل على مواجهة متطلبات العصر الحديث في التطور والتنمية(مؤتمن،2003، ص115)، إذ تسعى القيادة التربوية إلى تنظيم جهود العاملين التربويين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل به وبذويه وبيئته (Jonsen, Mazevski & Schneider, 2010,p211).

لقد أصبحت الإدارة في هذه الأيام معقدة جداً؛ فمجتمع اليوم يطالب مدير المدرسة تحمل مسؤولية أكبر، وتحقيق مستويات نجاح أعلى، والاستمرار في تشغيل مدرسة ناجحة بإمكانات مالية قليلة(Griffin,1996,p69). ولا شك في أن النظرة الحديثة إلى مدير المدرسة تؤكد دوره كقائد تربوي يشرف على مؤسسة تربوية مهمتها إعداد النشء وتربية الأجيال، ويتضمن ذلك دوره الإداري والفني والإنساني (الهواري، 2000،ص134).

كما أن الإدارة التربوية بالوقت نفسه هي ممارسة أخلاقية تلتزم بمجموعة من القيم والفضائل التي لا يمكن الاستغناء عنها أو التفريط بها، فالعمليات الإدارية لوحدها لا تتغير ولا تتطور، وإنما الناس هم الذين يعملون، ويغيرون ويتغيرون، ويطورون ويتطورون. لذا؛ ينبغي التركيز على البشر بوصفهم الأساس والمحرك للنمو والتطور والارتقاء، والتأكيد على أن القيادة هي عملية تعلم تعاونية مشتركة تسهم في دفع المؤسسة التربوية إلى الأمام، ومراعاة أن العصر الحالي، عصر ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات يتطلب هندسة العلاقات إضافة إلى هندسة العمليات (Beiginia, 2009,p112).

ويفرض هذا تحدياً رئيسياً يتمثل بتطوير القيادة التربوية ضمن إطار فكري حديث، يراعي قابلية القيادة للتعلم والتطوير وإعادة الصياغة بما ينسجم مع متطلبات العصر ومستجداته وتقنياته. وذلك انطلاقاً من أن القيادة هي عملية صناعة يمكن إعادة اختراعها والتفكير فيها وتشكيلها، مما يمكننا من إدارة مؤسسات المستقبل بكفاية وفاعلية (الهواري، 1999،ص156).

نظريات القيادة الحديثة:

إن الفكر القيادي الحديث قد أفرز عدداً من نظريات القيادة المتباينة التي ذهبت كل منها تدعي تفسيراً لنشأة وظهور القيادة وهي تختلف فيما بينها وتتباين. وسيجمل الباحث هذه النظريات – بالرغم من تباينها– في أربعة نظريات رئيسية– أو عامة– يمكن أن تنضم تحتها الغالبية العظمى من هذه النظريات، وتلك النظريات هي:

1.نظرية السمات.

2. النظرية السلوكية.

3. النظرية الموقفية.

4. نظرية القيادة التحويلية.

أولاً: نظرية السمات: إن أبرز ما يميز مدخل السمات، أنه يرجع نشأة القيادة إلى شخصية القائد وسماته وخصائصه الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية. ومن أشهر تلك النظريات التي سلكت هذا المدخل نظرية الرجل العظيم (The Great Man Theory) إذ كان الاعتقاد بأن القادة يولدون قادة، وأنهم قد وهبوا من السمات والخصائص الجسمية والعقلية والنفسية ما يعينهم على هذا (العتيبي، 2005،ص158). وتشمل هذه النظرية على عدد من النظريات الفرعية ومن أمثلتها:

1. نظرية الأمير (The Prince Theory).

2. نظرية البطل (The Hero Theory).

3. نظرية الرجل المتميز (The Superman Theory).

وتسلم هذه النظرية بأن النواحي المهمة للتقدم والرقي في المجتمع تعزى إلى الرجال العظماء، أي رجال القدر. كما تفترض أن ثمة خصائص أو سمات معينة فطرية كانت أم مكتسبة، جسمية أم سلوكية، ضرورية للقائد، وأنه يمكن تفسير القيادة بفضل دراسة مثل هذه الخصائص كتمييز للقائد عن مرؤوسيه(كلالده،2002،ص213). وقد صيغت قوائم عديدة لسمات القائد من خلال الأبحاث التي أجريت في هذا المحور. ومن بين السمات البارزة،

الذكاء الانفعالي، والثقة بالنفس، والمبادأة، والمسؤولية، والمثابرة، والطموح، والمهارات اللفظية، والنزاهة، والقدرة على الحكم على الأشياء، والقدرة على الاهتمام بالآخرين (الغامدي، 2007،ص98).

ونظراً لعدم توفر دراسات متعددة تؤكد ارتباط القيادة بالصفات والخصائل، فقد اتجهت معظم الأبحاث في مجال القيادة منذ الخمسينات من القرن المنصرم بعيداً عن إطار الخصائل والصفات التي يتمتع بها القادة وتحولت إلى الاهتمام بدراسة سلوك القائد وهو يمارس العمل الإداري لتفسير حقيقة ونشأة القيادة.

ثانياً: النظرية السلوكية: إن عدم قدرة نظرية السمات على تحديد السمات التي يمكن أن تميز بين القائد الفعّال والقائد غير الفعّال، أدى إلى انتقال التركيز في الأبحاث والدراسات على سلوك القائد في مواقع القيادة. ولقد سعت دراسات القيادة التي بدأت عام 1954 بوساطة مكتب أبحاث العمل بجامعة ولاية أوهايو إلى بناء استبانة وصف سلوك القادة (Chavez, Green & Ortiz, 2010,p324). وقد حدد منظروا هذا المدخل بُعدين أساسيين لسلوك القائد، وهما: تمتع القائد بروح المبادرة، واحترامه ومراعاته للآخرين وأطلق على هذه الدراسات دراسات جامعة ولاية أوهايو في القيادة، إذ بدأت مجموعة من الباحثين في ولاية أوهايو دراساتهم حول القيادة وتوصلوا إلى تحديد بعدين لسلوك القيادة هما:

1. البنية الهيكلية: Initiating Structure أو بعد التركيز على المهمة.

2. الاعتبارية : Consideration أو التركيز على مشاعر العاملين.

وتوصلت هذه الأبحاث إلى أن القائد الذي يمتلك درجة عالية من بُعد" الهيكلية أو

التركيز على المهمة" يميل إلى التدخل في تخطيط النشاطات المختلفة لمرؤوسيه، كما يحدد أدوارهم في إنجاز الأهداف، ويؤسس قنوات اتصال واضحة بينه وبين مرؤوسيه، كما يقوم بتوزيع العمل والرقابة عليهم. أما القائد الذي يمتلك درجة عالية من بُعد " اعتبار مشاعر الآخرين" فيميل إلى تنمية جوٍ من الصداقة والثقة بينه وبين مرؤوسيه، كما أنه يحترم أفكارهم ومشاعرهم.

ثالثاً: النظرية الموقفية: بعد أن عجزت نظرية السمات من أن تعطي الجواب الشافي الذي يحدد النمط القيادي، وكذلك نظريات سلوك القائد، فقد برزت دراسات مختلفة تركز على أن القائد الناجح هو ذلك القائد الذي يستطيع أن يلائم بين ما يقتضيه الموقف. فالموقف الذي يوجد فيه الفرد هو الذي يحدد إمكانياته القيادية. ومما يدلل على ذلك إحراز القادة في مواقف معينة نجاحاً باهراً وفشلهم في مواقف أخرى (Senthamil & Palanichamy, 2011,p217). والموقف عند هؤلاء المنادين بنظريات الموقف يشمل القائد ذاته وجماعته المباشرين وزملاء العمل وأناس آخرون لهم علاقة بالعمل. كما أن القيادة عندهم ليست موهبة بل هي موقف يتفاعل به القائد وجماعته والظروف (العامدي، 2002،ص176).

ولعل ما يميز هذه النظرية أنها تُرجع نشأة أو ظهور القيادة إلى عوامل خارجية – غير ذاتية– لا يملك القائد إلا سيطرة قليلة عليها، أو لا يملك عليها أي سيطرة، فظهور أي قيادة يعود إلى طبيعة وظروف الموقف البيئي وما يحيط به وما يتضمنه من عوامل وعناصر موقفية وبيئية هي بطبيعتها عرضة للتغير والتحول من فترة لأخرى ومن موقف لآخر. ومن ثم ساد الاعتقاد بأن القادة هم نتاج مواقف محددة (رشوان، 2010،ص85).

والنظرية الموقفية بهذا المفهوم تقدم مفهوماً ديناميكياً للقيادة، لأنها لا تربط القيادة بالسمات الشخصية للفرد فقط، إنما تربطها بالموقف الإداري، على أساس أن عوامل الموقف،

والمتغيرات المرتبطة به، هي التي تحدد السمات التي يمكن أن تعزز مكانة ومركز الشخص القائد ونجاحه. كما أنها من ناحيةٍ أخرى تقدم مفهوماً ديمقراطياً للقيادة، وذلك من خلال عدم حصر القادة في عدد محدود من الأفراد ممن تتوافر فيهم سمات وقدرات معينة، بل تجعل قاعدة القيادة عريضة بحيث يمكن لأي شخص أن يكون قائداً في بعض المواقف. كما أن من مظاهر ديمقراطيتها رفضها للمفهوم القائل بأن القادة يولدون ولا يصنعون، وتأكيدها على أن هناك بعض السمات والمهارات القيادية التي يمكن اكتسابها بالتعليم والتدريب(الحربي،2009،ص187).

وعليه، فإن فاعلية القيادة في النظرية الموقفية تتمثل في تركيزها على التفاعل بين القائد والموقف، إذ أن كليهما يؤثر في أداء المجموعة. والمفهوم الموقفي في القيادة يؤكد على أنه لا توجد طريقة مثلى واحدة لتصميم وظائف ومهام النظم، فالمفهوم الموقفي يؤكد على أن التغيّر في حاجات البيئة ومتطلباتها، يستدعي مرونة الاستجابة النظمية ومسايرتها للتقلبات والتغيرات التي تتم في لبيئة المعنية (الطويل، 2005،ص254).

إنّ مفاهيم القيادة التي سبق عرضها في ثنايا نظريات القيادة، تعتبر اليوم مفاهيم تقليدية، تقوم على السمات، أو تركز على السلوك، أو الظروف، أو غير ذلك مما لا يرضي الممارسين ولا المنظرين على السواء، ولا يفي بأغراض الإدارة حاضراً ومستقبلاً، لذلك لا تفتأ بدائل مفهوم " القيادة" تنشأ بناء على مرتكزات مختلفة.

رابعاً: نظرية القيادة التحويلية:

نحن في هذا القرن الحادي والعشرون بحاجة إلى قيادة تحويلية لا تركز على نمذجة السلوك بقدر ما تركز على استحضار وإثارة خصائص الفرد عبر عمليات التفكير، والعمل

على تطوير أفكاره وتنمية قيمه وإدراكاته ومن ثم اختيار البديل المناسب من ضمن البدائل المطروحة، لذا كان من الضروري دراسة هذا النوع من القيادة كنمط من أنماط القيادة الحديثة.

نظرية القيادة التحويلية: Transformational Leadership Theory

تعد نظرية القيادة التحويلية من النظريات التي لاقت رواجاً واسعاً في أوساط الباحثين في العلوم الإدارية خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين، ويعتقد مؤيدو النظريات العصرية وفي مقدمتها القيادة التحويلية، بأن المجتمعات في ظل المتغيرات المتلاحقة بحاجة ماسة إلى قادة جدد، يؤمنون بتفويض السلطات الإدارية خصوصاً إلى أولئك الشبان الطموحين والتواقين لإحداث التغيير والتجديد، مع الالتزام التام بتحقيق أهداف التنظيم المتسمة بالعدالة والمساواة مع جميع العاملين على اختلاف خلفياتهم وأعراقهم(طاهر،2007،ص56).

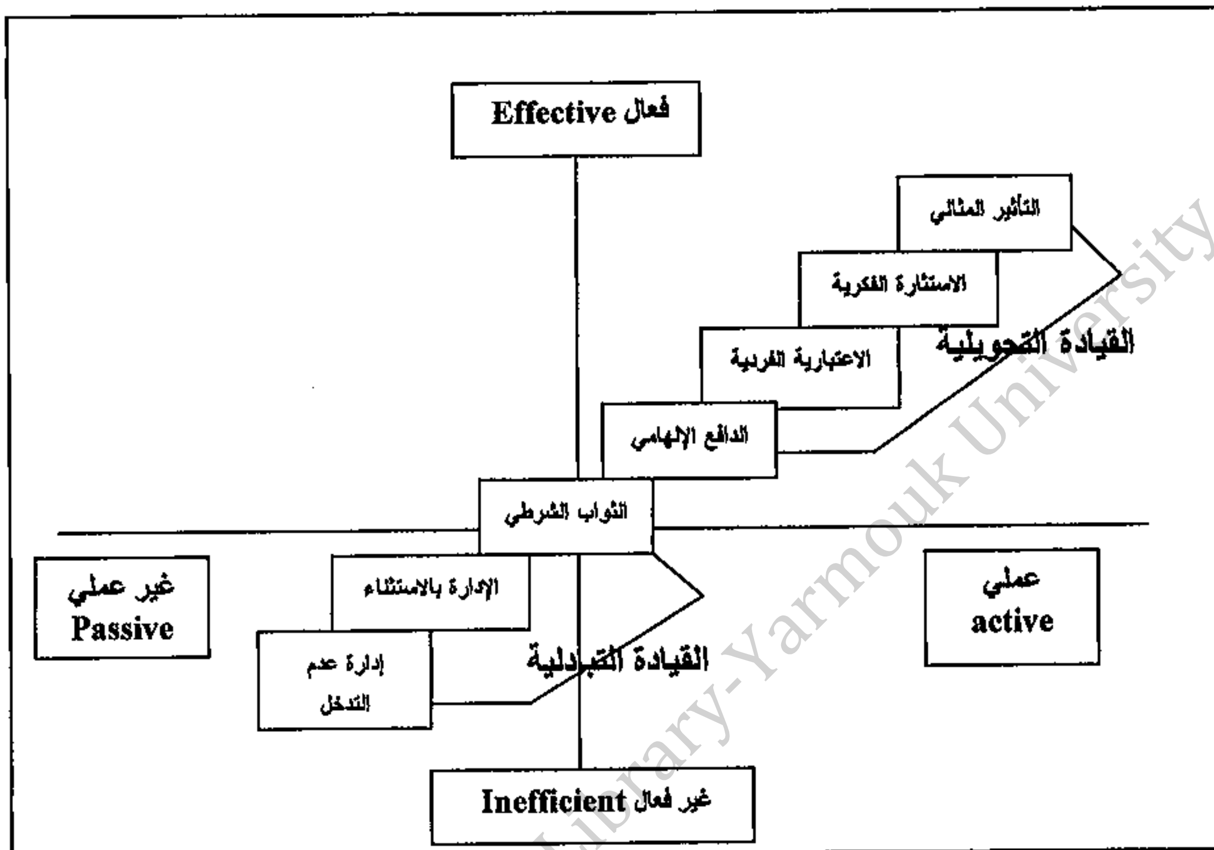
ويرتبط بهذه النظرية مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة كالقيادة الجاذبة، والقيادة ذات الرؤية الواضحة والرسالة المحددة، والقيادة الثقافية، والقيادة المؤكدة على مبدأ التفويض(الحمد، 2010،ص78). وحسب النظريات الحديثة فإن أنواع القيادة كثيرة، ووجد أن أقرب أنماط القيادة التي لها ارتباط قوي بتمكين العاملين وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم وأنسب الممارسات القيادة استجابة لمعطيات العصر الحديث وأكفأها قدرة على مواجهة تحدياته هي القيادة التحويلية. (الهواري، 2006،ص144).

نشأة القيادة التحويلية:

كان أول من طرح فكرة القيادة التحويلية هو دونتون Downton (Devries & Korokov, 2007) وذلك عام 1973م، فيما كان أول ظهور لمفهوم القيادة التحويلية في عام 1978م على يد العالم السياسي الأمريكي Burns (الشمراني، 2009،ص173)، ثم توالت

المفاهيم والنصوص في القيادة التحويلية كإضافات أو إسهامات إلى أعمال Burns من قبل عدد من الباحثين والعلماء.

وفي عام 1985 قدم باس Bass (الهواري، 2006،ص215) نظريته المشهورة في القيادة التحويلية (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبارية الفردية) وعنصرين للقيادة التبادلية (الثواب الشرطي، الإدارة بالاستثناء)، وفي عام 1991م قام Bass and Avolio بتطوير ما يسمى بنموذج القيادة كاملة المدى شكل (7)، ويحتوي هذا النموذج على أربعة عناصر للقيادة التحويلية (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبارية الفردية، الدافع الإلهامي)، وثلاثة عناصر للقيادة التبادلية (الثواب الشرطي، الإدارة بالاستثناء، وإدارة عدم التدخل)، وفي عام 1994م صنفBass and Avolio عناصر القيادة إلى صنفين فعالة وغير فعالة، حيث يشتمل الصنف الفعال على عناصر القيادة التحويلية الأربعة (التأثير المثالي، الاستثارة الفكرية، الاعتبارية الفردية، الدافع الإلهامي) وهي تحقق رضاً وأداءً أفضل للعاملين، بينما يشتمل الصنف غير الفعال على عنصرين من عناصر القيادة التبادلية هما (الإدارة بالاستثناء، وإدارة عدم التدخل)، أما عنصر (الثواب الشرطي) فيقع بين الصنفين كما يوضحه الشكل (1)



الشكل رقم (1) نموذج القيادة كاملة المدى

وطبقاً لـ Hartong فإن نظرية Bass أو المدخل الجديد للقيادة اعتمدت على دمج أفكار من نظريات السمات والسلوك والموقف وبنت على أفكار علماء النفس مثل Max Weber وبعض علماء السياسة مثل Burns.

وبعد التحدث عن نشأة القيادة التحويلية سيتم الآن عرض مفهوم القيادة التحويلية في اللغة والاصطلاح:

مفهوم التحويل في اللغة:

ورد مفهوم التحويل في لسان العرب على النحو التالي: " حول، بتشديد الواو، أي بصير بتحويل الأمور، وتحول عن الشيء: زال عنه إلى غيره وتحول من موضع إلى موضع وحال

الشيء نفسه يحول حولاً بمعنيين: يكون تغييراً، ويكون تحولاً "(ابن منظور، 1900،ص385).

أما في الاصطلاح:

فلم يتفق الباحثون والتربويون على تعريف محدد للقيادة التحويلية ويعود السبب في ذلك لاختلاف الفلسفات ووجهات النظر حول القيادة التحويلية حيث تعتبر من المفاهيم الحديثة في الإدارة التربوية، الأمر الذي نتج عنه عدة تعريفات من أهمها:

تعريف كلفن Colvin إلى التعريف الآتي للقيادة التحويلية: أنها تركز على القيم المشتركة، وتطوير المرؤوسين وتحقيق الغايات الكبيرة، ويرى أن القيادة هي تعمل لخدمة التغيير (Colvin,1999,p1).

ويعرف كونجر Conger القيادة التحويلية بأنها: القيادة التي تتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير وتشجيع المرؤوسين فكرياً وإبداعياً وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءاً أساسياً من الرسالة العليا للمنظمة(Conger,2002,p47).

أما بيكولو وكولجيوت(Piccolo & Colguitt) فيعرفاها بأنها القيادة التي تؤول في النهاية إلى قيادة أخلاقية حيث أنها ترفع مستوى السلوك الإنساني والقيم الأخلاقية لكل من القائد والتابع ويكون لها تأثير تحويلي على كليهما، والقيادة التحويلية قيادة ديناميكية، بمعنى أن القادة يرتبطون مع التابعين بعلاقة تجعل الآخرين يشعرون بأنهم أكثر سمواً وارتفاعاً من خلالها، وغالباً ما يصبحون هم أنفسهم أكثر نشاطاً وفعاليةً، وبهذا يستقطبون كوادر جديدة من القادة، ويتم تحويل القادة إلى وكلاء قيم وأخلاق(Piccolo & Colguitt, 2006,p78).

و يشير الهواري للقيادة التحويلية بأنها القيادة التي تركز على الأهداف بعيدة المدى مع

التأكيد على بناء رؤية واضحة وحفز وتشجيع الموظفين على تنفيذ تلك الرؤية والعمل في نفس الوقت على تغيير وتعديل الأنظمة القائمة لتلائم هذه الرؤية، والقيادة التحويلية هي القدرة التي تمكن القائد من الارتقاء بمستوى مرؤوسيه، وخلق البيئة الملائمة للإبداع والتطوير، والعمل على تنمية وتشجيع القدرات الإبداعية وتطويرها لدى العاملين(الهواري، 2006،ص189).

أما تعريف بيرنز Burns للقيادة التحويلية: بأنها العملية التي يسعى من خلالها القائد والتابعين إلى النهوض بالآخر للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق(Burns, 2007,p237).

ويعرفها الحربي بأنها زيادة قدرة المنظمة التربوية على التحسين المستمر عن طريق الاهتمام بتنمية العاملين، كما تعرف بأنها: مجموعة القدرات التي تسمح بالتغيير، وتحقيق هذا التغيير بصورة فعالة، وتعرف بأنها قدرة القائد التربوي على استثارة أفراد جماعته داخل مدرسة المستقبل، وزيادة قدرة هذه المدرسة على التحسين المستمر عن طريق الاهتمام بتنمية أعضاء المجتمع المدرسي والرفع من مستواهم من أجل الانجاز والتنمية الذاتية، ويتمتع بالخصائص التي حددها Devanne,Tickhy وتتمثل فيمن يعد نفسه قائد للتغيير، يثق بالآخرين، موجه بالقيم، يتعلم مدى الحياة، قادر على التعامل مع التعقيد والغموض، وعدم التأكد، وهو شخص له رؤية (الحربي، 2008،ص60).

ويعرفها باس Bass بأنها القيادة التي تركز على إعادة ترتيب احتياجات التابعين حسب أهميتها، وليس فقط تلبية الاحتياجات الحالية، وإنما توجيه الاهتمام بالاحتياجات التي تأتي في أعلى درجات الأهمية، وهي تتطلب مستويات عالية من أعمال التفكير العقلي والتضحيات،

ومشاركة التابعين في تحقيق الأهداف المهمة والقيم المشتركة (الحريري، 2008،ص 216).

ومن تلك التعاريف يستنتج الباحث بأننا أمام نوع مختلف من القيادة تملك من السمات والمهارات ما يجعلها قادرة على التأثير الفاعل في العاملين وظروف العمل، فهي قيادة ذات جاذبية ورؤية ثاقبة ترسم القدوة وتعتمد التعلم المستمر والعمل التشاركي والتحفيز الإيجابي إستراتيجية لها في تحويل المنظمة من حالة الركود وربما التخلف إلى حالة النشاط والتطور محدثةً تغيراً إيجابياً في هيكلية المنظمة وثقافتها ومستويات أداء العاملين واحتياجاتهم في صورة غير متوقعة، والمحصلة النهائية انسجام بين أهداف المنظمة والعاملين فيها، ونمو وتقويم ذاتيين ومستمرين للقائد وتابعيه وتجويد لمخرجات المنظمة، وبها ومعها يصبح التابعون قادة جدد يتبادلون مع القائد ومع بعضهم البعض الدعم والمؤازرة. وفيما يلي أهم النقاط التي تعرضت لها التعريفات السابقة المرتبطة بالقيادة التحويلية:

1. القائد التحويلي يرفع مستوى التابعين في الانجاز والتطوير الذاتي، ويروج في الوقت نفسه عملية تنمية المجموعات والمنظمات وغيرها.
2. القائد التحويلي قادر على صنع رؤية مستقبلية أو هدف مثالي لمنظمته التعليمية فهو قادر على تطوير صورة مستقبل منظمته وقادر على توصيل هذه الصورة للتابعين.
3. القائد التحويلي يشجع النمو الذاتي للتابعين فهو الذي يشخص حاجات كل عضو من التابعين ويتعرف على قدرته، ثم ينصح ويشجع النمو والتقدم للتابعين وعادة ما يكون على مستوى الأفراد.

4. يشرك القائد التحويلي التابعين في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية مع إعطاء الاستقلالية في تنفيذها.

5. يستخدم القائد التحويلي إستراتيجية خلاقة ومبدعة مع مرؤوسيه لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها، فهو يشجعهم على إعادة دراسة أهدافهم وذلك بتقديم أهداف جديدة ووسائل جديدة ووجهات نظر وبدائل جديدة ورؤية جديدة.

القيادة التحويلية في الإسلام:

إن ما كتب حول القيادة التحويلية من بعض كتاب الإدارة الغربيين من أمثال باس (Bass) وتكي (Tichy) لا يقارن بما هو موروث في المنهج القيادي الإسلامي، الذي خطه ورسمه القائد الأعظم محمد صلى الله عليه وآله وسلم، الذي سطر أروع الأمثلة المشرقة للسلوك القيادي في مجال القيادة التحويلية، والقيادة الشورية، وعملية اتخاذ القرار وغيرها. فالنبي القائد محمد صلى الله عليه وآله وسلم وبلا شك يعد أعظم قائد تحويلي في تاريخ البشرية جمعاء، يشهد له بذلك كله سلوكه القيادي المتميز، وخصائصه القيادية العظيمة (أبوالفضل، 2002،ص198).

إنه سيدنا محمد بن عبد الله صلى الله عليه وآله وسلم الذي قاد بأخلاقه وحسن عشرته أمة كانت تعبد الأوثان، وتئد البنات، وتغشاها الجاهلية، وتسيطر عليها العصبية والتخلف، ليحولها بإذن الله تعالى إلى أمة عالمية، تدين لها الأمم لأخلاقها قبل سيوفها، ولسماحة دينها قبل شدة وبسالة رجالها، إنها القيادة المميزة المتسامية التي يحمل رايتها القائد الفذ محمد صلى الله عليه وآله وسلم(الحربي، 2008،ص243).

ويقول الهواري : إن أعظم نموذج للقائد التحويلي هو رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم الذي بعث ليحول البشر من عبادة الأوثان إلى عبادة الله الواحد الأحد، ويحولهم من قيم وقناعات وسلوكيات الجاهلية إلى قيم وقناعات وسلوكيات الإسلام؛ يحولهم من القيم والقناعات المرتبطة بالدنيا إلى قيم وقناعات مرتبطة بالآخرة إلى غير ذلك مما نعرفه جميعاً (الهواري، 2009،ص378).

وفيما يلي عرض لأبرز ملامح سلوك القيادة التحويلية لدى النبي الكريم صلى الله عليه وآله وسلم، لبيان أن ما حدده باس(Bass) وزملاءه من عناصر لسلوك القيادة التحويلية متوفر بقوة وجلاء في قيادته صلى الله عليه وآله وسلم:

1. التأثير المثالي القائم على القدوة والمثال:

كان الرسول صلى الله عليه وآله وسلم قدوة تحتذى ومثالاً أعلى لأصحابه، كما وصفه رب العالمين بقوله ﴿ النبي أولى بالمؤمنين من أنفسهم وأزواجه أمهاتُهم وأُلوا الأرحام بعضُهُم أولى ببعضٍ في كتاب الله من المؤمنين والمهاجرين إلا أن تفعلوا إلى أوليائِكم معروفا كان ذلك في الكتاب مسطورا﴾ (الأحزاب، آية6). وقوله تعالى ﴿ لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخـــر وذكر الله كثيراً ﴾ (الأحزاب، آية21). ومن أمثلة كونه قدوة حسنة ما روي عن ابن إسحاق أن النبي صلى الله عليه وآله وسلم بعث إلى الجلندي ملك عُمان عمرو بن العاص رضي الله عنه ليدعوه إلى الإسلام، فقال الجلندي: لقد أرشدني على هذا النبي الأمي أنه لا يأمر بخير إلا كان أول آخذ به، ولا ينهى عن شر إلا كان أول تارك له، وأن يغلب فلا يبطر، وإن

يغلب فلا يهجر، وإنه ليفي بالعهد، وينجز الوعد، وأشهد أنه نبي(أبو الفضل، 2002،ص178).

وكان رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يشارك أصحابه فيما يكلفهم به من أعمال، ولا يكتفي بالإشراف فقط، ومن ذلك ما حصل يوم حفر الخندق حيث كان رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم يحفر ويكسر الأحجار ويحمل التراب على كتفه الشريف مع أصحابه، حتى قال الصحابة رضوان اله عليهم: فوالله لقد رأينا جسد النبي صلى الله عليه وآله وسلم وقد غطاه التراب(طاهر،2007،ص75).

2.التحفيز الإلهامي:

حيث كان صلى الله عليه وآله وسلم يستثير أصحابه، ويلهب فيهم روح الحماس في ميادين الجهاد، وفي التنافس للظفر بالجنة والنجاة من النار، ولعل في بشارته صلى الله عليه وآله وسلم للعشرة المبشرين بالجنة دليلٌ واضحٌ على تحفيز الرسول صلى الله عليه وآله وسلم لأصحابه ومن يأتي بعدهم، للعمل بأقصى الطاقات لبلوغ تلك المنزلة العظيمة، ومن ذلك وعده لسراقة بن مالك بسواري كسرى إن هو دخل الإسلام وخلا سبيله وصاحبه أبا بكر عندما كان في الغار، وكذلك عندما كان الرسول صلى الله عليه وآله وسلم يوعظ النساء فقال لهن" من منكن امرأة تقدم ثلاثة من ولدها إلا كان لها حجاباً من النار"، فقالت امرأة اثنين فقال " واثنين" فهذا يدل على حفزه صلى الله عليه وآله وسلم للنساء على دفع أبنائهن للجهاد(الهواري، 2009، ص380).

3. استثارة التفكير:

فكان عليه الصلاة والسلام يشرك أصحابه في صناعة القرار، ويستثير تفكيرهم لإيجاد حلول للمشكلات التي قد تعرض لهم، وهذا ما يؤكده قوله تعالى﴿ والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم ومما رزقناهم يُنفقون﴾ (الشورى، آية 38). كماجاء عن أبي هريرة رضي الله عنه : أنه لم يكن أحد أكثر مشورة لأصحابه من رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم(أبو الفضل، 2002،ص179).

ومن دلائل استثارة التفكير في المنهج النبوي: ما ذكر بخصوص إيجاد وسيلة مناسبة لجمع الناس للصلاة حين يدخل وقتها، حيث اجتمع النبي صلى الله عليه وآله وسلم وأصحابه ليتدارسون الأمر، وأخذ النبي صلى الله عليه وآله وسلم يستمع بحرص وعناية لاقتراحات أصحابه رضي الله عنهم، فمنهم من اقترح رفع راية في مكان بارز ليراها الناس للإعلام بدخول وقت الصلاة، إلا أن هذا الاقتراح لم يلق قبولاً لأنه لا يوقظ النائم؛ ومنهم من ارتأى أن ينادى للصلاة بالبوق، إلا أن هذا الاقتراح لم يلق قبولاً أيضاً، على اعتبار أن اليهود يستخدمون البوق، والأمة الإسلامية ينبغي أن تتميز عن غيرها. واقترح فريقٌ آخر دق الناقوس، وتم رد الاقتراح لأنه تقليداً للنصارى، فهو شبيه بسابقة من حيث التقليد. واقترح بعض الصحابة أن ينادى للصلاة إذا دخل وقتها بشعار إسلامي خاص، تمثل في صيغة الأذان المعروفة، وتم قبول هذا الاقتراح بالإجماع عن قناعة ورضا لتحقيقه للغاية المنشودة منه، كذلك حينما بعث النبي صلى الله عليه وسلم معاذ بن جبل إلى اليمن فقال: " كيف تصنع إن عرض لك قضاء؟" قال : أقضي بما في كتاب الله، قال:" فإن لم يكن في كتاب الله؟" قال: فبسنة رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، قال:"

فإن لم يكن في سنة رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم؟" قال: اجتهد رأيي لا ألو، قال فضرب رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم صدري ثم قال:" الحمد لله الذي وفق رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم لما يرضى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم (الحربي،2008،344).

4.الاهتمام الإنساني بالفرد:

كان عليه الصلاة والسلام رحيماً رفيقاً بأصحابه، وكان صلى الله عليه وآله وسلم ينزل الناس منازلهم، وصفه ربه عز وجل بقوله ﴿ لقد جاءكم رسولٌ من أنفسكم عزيزٌ عليه ما عنتم حريصٌ عليكم بالمؤمنين رؤوفٌ رحيم ﴾ (التوبة، 128) وبالرحمة في قوله تعالى ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ إِلا رَحْمَةً لِلعَٰلَمِينَ﴾ (الأنبياء، 107). وروي عن أم المؤمنين عائشة رضي الله تعالى عنها أنها قالت: " أمرنا رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أن ننزل الناس منازلهم" رواه أبو داود(العجمي،2008،ص89).

وفيما يدل على الاهتمام الإنساني من الرسول برعيته، عن معاوية بن الحكم السلمي قال" بينما أنا أصلي مع رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم إذ عطس رجل من القوم فقلت يرحمك الله فرماني القوم بأبصارهم فقلت يرحمك الله فرماني القوم بأبصارهم فقلت واثكل أمياه ما شأنكم تنظرون إليّ فجعلوا يضربون بأيديهم على فخاذهم فلم رأيتهم يصمتونني سكت فلما صلى الله عليه وآله وسلم فبأبي هو وأمي ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً منه فوالله ما نهرني ولا ضربني ولا شتمني قال إن هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس إنما هوالتسبيح والتكبير وقراءة القرآن(أبوالفضل، 2002،180).

وكان عليه الصلاة والسلام يحث أصحابه رضوان الله تعالى عليهم على التراحم فيما بينهم، والتواصي بالحق، وتنفيرهم من الظلم والعدوان، ومن ذلك ما جاء عند الترمذي وأحمد عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أنه قال: المسلم أخو المسلم، لا يظلمه، ولا يسلمه، ولا يحقره، بحسب أمريء من الشر أن يحقر أخاه المسلم" (الهواري،2009،ص381).

وروي عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أنه كان يعطي كل واحد من جلسائه حقه من الالتفات إليه والعناية به، حتى يظن كلُ واحدٍ منهم أنه أحبُ الناس إلى رسول الله(أبوالفضل، 2002،ص181). فصلوات الله وسلامه على هذا النبي القائد العظيم.

الأسس النظرية للقيادة التحويلية:

تنطلق القيادة التحويلية من عدد من الأسس منها ما يلي:

1. يتبع الأفراد الشخص الذي يؤثر فيهم.
2. الفرد الذي يمتلك الرؤية والعاطفة والقيم يمكنه تأدية أمور عظيمة.
3. الطريق لتأدية الأعمال هي التحفيز وإشاعة الحماسة والحيوية بين الأفراد.
4. نشر المعرفة بين التابعين وتحويل المنظمة إلى منظمة متعلمة.

ويتضح من هذه الأسس تركيز النظرية على الجانب الانفعالي للقائد والتابعين بالتـــأثير والتحفيز وإشباع الحاجات وتطويرها، والتركيز أيضاً على أهمية القيم الأخلاقية والتعليم الدائم الذي يسهم في إيجاد رؤية واقعية وطموحة في المستقبل (Givens, 2008,p186).

أبعاد القيادة التحويلية:

يمكن إبراز أبعاد القيادة التحويلية من خلال تناول مجموعة من وجهات نظر علماء القيادة في المؤسسة التربوية على النحو التالي:

وجهة نظر بيرنز Burns حول القيادة التحويلية:

يعد بيرنز أول من وضع الخطوط الأولية للقيادة التحويلية، ويعد كتابه " القيادة Leadership" أفضل كتاب في القيادة تناول رؤية القيادة التحويلية بعمق ووضع أبعادها. وتقوم رؤية بيرنز Burns على مجموعة من الافتراضات الأخلاقية بين القادة والمرؤوسين، وتعتبر من أكثر النظريات التي تركز على البعد الأخلاقي في القيادة. وقد استخلص بيرنز نظريته من عمل ماسلو Maslow عن هرم الحاجات. ويؤكد بيرنز بأنّ على القادة أن يعملوا ضمن مستويات حاجات وقيم متميزة تجعلهم قدوة لمرؤوسيهم، ويرى أن دور القائد يتمثل في استثمار التوتر والصراع الداخلي بين أنظمة حاجات الناس وقيمهم، وأن يلعب دوراً في النهوض بوعيهم (Burns, 2007,p175).

لقد ميز بيرنز بين نمطين من العلاقات بين القادة والمرؤوسين. أول هذين النمطين القيادة التبادلية Transactional Leadership، وهي علاقة نفعية مؤقتة غير إلزامية تحدث لغرض تبادل أشياء لها قيمة. أما النمط الثاني فهو القيادة التحويلية Transformational Leadership، التي تتناول اهتمام بيرنز الرئيسي بالعلاقة بين القادة والمرؤوسين، تلك العلاقة المبنية على غاية أخلاقية ثابتة، كما أنها مبنية على المتطلبات، والحاجات، والطموحات، والقيم الأساسية للمرؤوسين(Garcia-Morales & Others, 2006,p88).

وبشكل خاص فإن القيادة التحويلية تتبنى علاقة تبادلية مساندة للأخلاق، وممارسة مثيرة بين القادة والمرؤوسين عندما تصبح أسس السلطة مرتبطة بالممارسة المشتركة، غير أنها

غايات ذات قيمة عالية إلى حدٍ كبير (Burns, 1978,p192).

لقد حاول بيرنز أن يبرهن على أن القيادة لا قيمة لها إن لم ترتبط بالتطلعات المشتركة لكل من القادة والمرؤوسين (Burns, 1978,p193). وبناءً عليه فإن هذا الانصهار بين السلطة والتطلعات المشتركة، هو الذي يعطي القيادة التحويلية القوة المطلوبة لإدراك التغيير الهادف، ومن ثم فإن القيادة التحويلية تقاس بدرجة التغيير المقصود. وهكذا رأى بيرنز أن القيادة تعتبر بنية لعمل مشترك يشارك فيه الآخرون، سواء كانوا مساعدين، أم تابعين، أم مرؤوسين على عمليات التغيير الاجتماعي(Burns, 2007,p218). والنتيجة هو العمل الجماعي، كمحفز لعلاقة تبادلية بين القادة والمرؤوسين، وارتقاء بالمرؤوسين لتحويلهم إلى قادة وتحويل القادة إلى وسطاء أخلاقيين. وتبعاً لذلك فإن القيادة حسب منظور بيرنز شكل خاص من أشكال السلطة يتضمن التطلعات المشتركة بين الأفراد سواء كانوا قادة أصحاب سلطة، أم متقبلين لها، في سبيل إنجاز العمل المشترك. إن المكونين الأساسيين لهذه السلطة هما: الدافع والموارد(Allix, 2000,p67).

ولقد وصف بيرنز Burn(1978) القيادة التحويلية كعملية يعمل فيها القادة والأتباع على رفع بعضهم بعضاً إلى مستويات أعلى من الأخلاقيات والدافعية. فالقادة التحويليون يبحثون سبل الأخذ بيد أتباعهم عبر الدعوة إلى مثاليات عليا أخلاقية مثل الحرية والعدالة والمساواة والسلام والخير، والترفع عن العواطف السلبية مثل الخوف، أو الجُبن، أو الغيرة، أو الكراهية، في إطار مصطلحات هرم ماسلو للحاجات. فالقادة التحويليون يعملون على تنشيط حاجات أعلى رتبة لدى المرؤوسين، إذ يتم رفع سوية المرؤوسين من التركيز على"اهتماماتهم اليومية " وتحويلها إلى التركيز على " اهتمامات أفضل وأعلى وأشمل (Yukl,1989,p137).

والقيادة التحويلية لدى بيرنز، قد يتم ممارستها من قبل أي شخص في المنظمة، وفي أي منصب أو موقع(Yukl,1989)، وتتمايز عن القيادة التبادلية، فالقيادة التبادلية تعمـــل علـــى تحفيز الأتباع عبر استمالتهم عن طريق مصالحهم الذاتية، تماماً كما يفعل القادة السياسيون، إذ يتبادلون ويمارسون الوساطات ويقدمون الإعلانات الماليـــة الحكوميـــة، ويوقعـــون العقـــود الحكومية من أجل كسب الأصوات، والإسهام في الحملات الانتخابية(Yukl, 1989,p140).

إن نظرية بيرنز(Burns) نظرية توجيهية عن طبيعة القيادة الجيدة أخلاقياً، ويعتقد بيرنز(Burns) أن القادة عليهم أن يعملوا في مستويات حاجة وقيمة أعلى من مستويات التابعين، ويظهر أداء القيادة العالي "القيادة التحويلية" عندما يرتقي القادة باهتمامات موظفيهم، وعندما يكونّون إدراكاً وقبولاً لأهداف المجموعة، وعندما يحثون موظفيهم على النظر أبعد من مصلحتهم الذاتية أي لخير الجماعة. ويحقق القادة التحويليون هذه النتيجة في طريقة أو أكثر: فقد يكونون أقوياء الشخصية لتابعيهم، وهكذا فإنهم يلهمونهم. وقد يلبون الاحتياجات العاطفية لكل موظف؛ و/أو قد يثيرون الموظفين فكرياً (Robert, 1997,p180) .

وجهة نظر باس حول القيادة التحويلية:

يرى باس(Bass, 1998) أن القائد يحول ويحفز التابعين بجعلهم أكثر إدراكاً لأهمية نتائج المهمة، أي زيادة وعيهم بأهمية وقيمة مخرجات المؤسسة. ومن خلال إثارتهم ليتجاوزوا اهتمامهم الذاتي من أجل المنظمة أو الفريق، وتنشيط احتياجاتهم ذات المستوى الأعلى.

كما يرى باس أن القيادة التحويلية والتبادلية مختلفتان إلا أنهما عمليتان فيهما تبادل بشكل خاص. وتزيد القيادة التحويلية من تحفيز التابع وأدائه أكثر من القيادة التبادلية، ولكن القادة الفاعلين يستخدمون مركباً من نوعي القيادة كليهما (Bass, 1998,p76).

أما عن تصرفات القائد فقد قام باس بتحديد صفاتهم من خلال تحليل عاملي لاستبانة وصف السلوك التي تدعى "استبانة القيادة متعددة العوامل" Multi-factor Leadership Questionnaire (MLQ). وتضم نظرية باس (Bass) في القيادة التحويلية أربعة أبعاد هي:

1. التأثير المثالي Idealized Influence : وهو السلوك الذي يثير مشاعر قوية للتابع وانسجام مع القائد.
2. الاستثارة الفكرية Intellectual Stimulation : هو السلوك الذي يزيد من إدراك التابع للمشاكل والتأثيرات التي سيراها التابعون من وجهة نظر جديدة.
3. الاعتبارية الفردية Individualized Consideration : يتضمن توفير الدعم والتشجيع والتدريب للتابعين.
4. الدافع الإلهامي Inspirational Motivation : وهو السلوك الذي يتضمن إيصال رؤية جذابة باستخدام رموز للتركيز على الجهد الفرعي ونمذجة تصرفات مناسبة (Robert, 1997,p185) .

القيادة التحويلية وفق نموذج ليثوود وجانتزي:

نتيجة لحصيلة الخبرات والممارسات الإدارية والقيادية، وللنتائج التي توصلت إليها البحوث والدراسات الميدانية التي أجريت حول طبيعة القيادة التحويلية في المؤسسات التربوية فقد طور ليثوود وجانتزي (Leithwood & Jantzi, 1996) مستندين إلى نموذج القيادة المتكامل لباس ورفاقه (Bass & Avolio, 1993) نموذجاً يتلاءم والسياق المدرسي يدعى نموذج القيادة المدرسية التحويلي. وتعرف القيادة التحويلية في هذا النموذج إجرائياً بأنها ذلك

النمط من القيادة الذي يتصف فيه مدير المدرسة باندماجه والمعلمين في علاقات تستحثهم إلى تجاوز اهتماماتهم الفردية والسعي نحو تحقيق أهداف مدرسية عليا تقاد بالقيم(أبوتينة، وخصاونة، والعمري، 2006،ص64).

ويتكون نموذج القيادة المدرسية التحويلي من أبعاد ستة هي:

1. تحديد الرؤية وتوضيحها: ويهدف إلى تحديد المدير لفرص جديدة له ولمدرسته، وتنمية وحفز الآخرين برؤية مستقبلية(أبوتينة، وخصاونة، والعمري، 2006،ص45).
2. توفير النموذج الملائم: والذي يعني وضع نماذج وأمثلة للمعلمين ليتبعوها تتسق والقيم التي يعتنقها المدير، فتهدف إلى تعزيز معتقدات المعلمين لقدراتهم وثقتهم بأنفسهم(أبوتينة، وخصاونة، والعمري، 2006،ص45).
3. رعاية التزام جماعي بأهداف المجموعة: ويهدف المدير من تشجيع المعلمين على قبول أهداف المجموعة إلى الارتقاء بالتعاون بين المعلمين، ومساعدتهم على العمل معاً من أجل تحقيق أهداف مشتركة(Khasawneh, Omari & Abu-Tineh, 2012,p86).
4. توفير الدعم الفردي: يهدف إلى إظهار الاحترام للمعلمين والاهتمام بمشاعرهم الشخصية وحاجاتهم. (أبوتينة، وخصاونة، والعمري، 2006،ص45).
5. توفير الاستثارة الفكرية: ويهدف إلى تحدي المعلمين والمعلمات لإعادة اختبار بعض مسلماتهم حول عملهم وإعادة التفكير في كيفية القيام بذلك العمل. وقد تجذب مثل هذه الإثارة انتباه المعلمين إلى الفجوة بين ممارساتهم الحالية والمرغوبة، وفهم طبيعة التحدي الحقيقي لأهداف التغيير في المدرسة(Khasawneh, Omari & Abu-Tineh, 2012,p86).

6. إدامة توقع مستويات الأداء العالي: ويهدف إلى إظهار توقعات قـادة المدرسـة العالية من معلميهم من مثل التميز والجودة والأداء المرتفع. وقد يـساعد هـذا النوع من التوقعات المعلمين على إدراك طبيعة التحدي في الأهـداف المنـوي تحقيقها في المدرسة، وشحذ إدراكهم للفجوة بين ما تطمح المدرسة إلى تحقيقـه وما يتم تحقيقه فعلياً(Khasawneh, Omari & Abu-Tineh, 2012,p86).

ولا تعتبر أبعاد القيادة التحويلية مستقلة عن بعضها بعضاً، بل تتـداخل معـاً لتـشكل بمجموعها الملامح البارزة للقائد التحويلي التربوي، باعتباره يمتلك رؤية مستقبلية لمؤسـسته التربوية، ويعطي إحساساً بالهدف والمعنى لمن يشاركون في بناء هذه الرؤية و تبنيها، كمـا يرسّخ الالتزام، و يزرع الحماس والدافعية لدى العاملين في المؤسسة التربويـة(الحريـري، 2008،ص245).

إن تركيز القيادة التحويلية على بعد العمل والهدف الجماعي كحافز لعلاقة مشتركة بين العاملين، هدفه الارتقاء بهم وتحويل ممارساتهم إلى ممارسات قيادية في مواقعهم. وفي الوقت نفسه يتحول القادة إلى ميسرين ووسطاء أخلاقيين في النظم. وهي بشكل عام تعمل على إبراز تصور واضح وجذاب، وتبين كيفية الحصول على هذا التصور، بالإضافة إلى التصرف بثقة وبتفاؤل والتعبير عن الثقة بالتابعين. والأهم من ذلك هو استخدام إجراءات مفاجئة ورمزية للتأكيد على القيم الأهم، إذ تتم القيادة بالقدوة، ويتم من خلال هذه القيادة تفويض الأشخاص لإنجاز التصورات(Brunel & Ethos, 2008,p345).

أهمية القيادة التحويلية:

يعرض المفكرون والباحثون عدداً من المبررات التي تؤكد أهمية القيادة التحويلية ومنها:

أولاً: تفوق القيادة التحويلية على الأنماط السائدة من القيادة والتي تركز على التبادل والمقايضة أو ما يطلق عليها بعض الباحثين القيادة الإجرائية (التبادلية)، ويظهر ذلك في آراء عدد من الباحثين والمفكرين ومنها: ما أكده Burns من أن القيادة تتركز في نمطين رئيسين، الأول: ويطلق عليه القيادة الإجرائية، وهي عملية تتضمن في جوهرها قائداً يتبادل أو يعد بتبادل الخدمات والوظائف؛ أي أنها تمثل علاقة تعتمد على تبادل المنفعة، ومن ثم فهي علاقة غير ثابتة وغالباً لا تستمر طويلاً، أما النمط الآخر من القيادة فقد أطلق عليه Burns القيادة التحويلية، وهو نمط من القيادة يسعى القائد من خلاله إلى الوصول إلى الدوافع الكامنة والظاهرة لدى الأفراد التابعين له، ثم يعمل على إشباع حاجاتهم واستثمار أقصى طاقاتهم بهدف تحقيق تغيير مقصود(Burns & Carpenter, 2008,p214).

ومن الآراء أيضاً رأي Yamarino and Bass اللذان يؤكدان على أن القيادة التبادلية أصبحت وصفةً سيئة في القيادة الإدارية، فيما يأسف Bass على أن برامج التدريب في كل أنحاء العالم لا زالت تركز على القيادة التبادلية، بينما يجب التركيز على القيادة التحويلية(الهواري، 2006،ص4).

ويعزز ذلك الهواري بقوله: إننا نلاحظ أن برامج التدريب في العالم العربي يركز على القيادة التبادلية، ويكفي أن تلقي نظرة على أي نشرة برامج تدريب لأي مركز من مراكز

التدريب لتكشف أننا ندرب من أجل أن يقوم المديرون بتنفيذ الأعمال بطريقة صواب لا من أجل أن يقوم المديرون بالأعمال الصواب(الهواري، 1999،ص237).

ويعتقد بينز Benes أنه قد آن الأوان لوضع نهاية لممارسة القيادة التقليدية من أعلى إلى أسفل والتحول إلى أشكال مختلفة من القيادة لتتواءم مع عصر العولمة، فهو يرى أن المؤسسات بحاجة إلى المبتكر لتضمن بقاءها، فلم يعد بوسع المنظمات أن تبقى على التسلسل الهرمي المتصلب، بل أضحى لزاماً عليها أن تتبنى صيغاً تنظيمية أكثر مرونة، وفي إطار كهذا يجب على القائد الناجح أن يكون متشرباً بالإيمان بالتوجه والمهمة المنتظرة، وأن يتميز بخصائص معينة مثل الكفاءة والبراعة والطموح والاستقامة(Burns & Carpenter,2008,p126).

ثانياً: الافتراضات الجديدة نحو اتجاهات التنمية والتجارة في العالم ومنها: الأسواق العالمية ستتشبع قريباً؛ المزايا التكنولوجية سيكون عمرها قصيراً جداً، الخدمة ستكون هي محور التعاملات الإنسانية، كيفية استخدام التكنولوجيا ستكون أساس في المواقف النسبية بين المنظمات، متوسط معدل نمو الدخل القومي القابل للإنفاق سيقل، والأهمية الكبرى ستكون للاستفادة من الأصول العقلية (الهواري، 1999،ص13).

ثالثاً: الخصائص النوعية التي ستكون عليها منظمات القرن الواحد والعشرين ومنها: القادة على جميع المستويات يحبون التغيير، التأكيد على وجود رؤية ورسالة مشتركة للمنظمة، اعتماد المنظمات على الاستراتيجيات الهجومية التي تركز على الميزة التنافسية ورضا العملاء التام، توفر قناعات وقيم الإنجاز، تبني نظم تشغيل سريعة ومنضبطة وإعادة الهندسة

الإدارية، هياكل تنظيمية مدمجة ومرنة وصلاحيات قرب التنفيذ، وموارد بشرية ماهرة ومحفزة على الإنجاز(مؤتن، 2004،ص189).

رابعاً: متغيرات وظروف منظمات القرن الواحد والعشرين، ومنها: التحول إلى اقتصاديات السوق الحر، خصخصة المؤسسات العامة، التوقيع على الاتفاقيات الدولية، ثورة تقنية المعلومات والاتصالات، تنامي ظاهرة العولمة، نمو الشركات متعددة الجنسيات، والضغط السكاني، والتغيير في هياكل القوى العاملة(الشمراني، 2009،ص94).

خامساً: التحديات التي أفرزتها متغيرات القرن الواحد والعشرين، ومنها: تحدي المنافسة بين المنظمات من أجل السيطرة والبقاء، تحدي العولمة حيث تحول العالم إلى كيان واحد صغير، تحدي القدرة على الاستخدام الأمثل للموارد، تحدي الجودة الشاملة بعد أن أصبحت جودة الخدمة هي مقياس التقدم والتميز والازدهار عند كثير من المنظمات، التحديات التكنولوجية فبمقدار نجاح القيادات في توظيف هذه التقنيات واستثمارها في تطوير أداء وإنتاج المنظمة بمقدار ما يكون نجاحها وقدرتها على المنافسة، تحدي اتخاذ القرار في عالم متغير(الشمراني،ص95).

كل هذه المبررات تؤكد مدى الحاجة للانتقال من القيادة التقليدية التي تقوم بدور المحافظة والاستقرار والضبط والتحكم غير الإيجابي في كثير من الممارسات إلى القيادة الحديثة القادرة على تحويل المنظمات إلى نظم قادرة على التفاعل مع معطيات القرن الواحد والعشرين ومتطلباته من خلال توفر القيادة التحويلية، التي تتمتع بالجاذبية والإلهام وثقة التابعين، وبقدرتها على توفير الاستثارة العقلية للعاملين، والاهتمام برغباتهم واحتياجاتهم، مما يؤدي إلى دافعية أقوى للعمل والإنتاج.

نتائج القيادة التحويلية المتوقعة:

تعـد القيادة التحويليـة ذات تأثيرات إيجابيـة دائماً على المؤسسات التربوية إذ أن ممارسات القيادة التحويلية لها تأثير كبير على تعاون العاملين. كما أن وجـود علاقـات هامة بين جوانب القيادة التحويلية وتقارير العاملين أنفسهـم عن التغيرات في كل المواقف يقود إلى تحسين وتغيير السلوك المؤسسي (Leithwood, 1999,p76).

ولعـل إنجـاز العاملين يمكن أن يتحسن على نحو جدير بالملاحظة نتيجة لممارسة المؤسسة لمثل هذه القيادة(الطويل، 2005،ص82). ويبرز دور القيادة التحويلية فـي المؤسسات الحكومية حيث تسعى إلى النهوض بمستوى أداء وشعور التابعين وذلك مـن خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم مثل الحرية، والعدالة، والمساواة، والـسلام، والإنـسانية. فسلوك القيادة التحويلية يزيد من فرصة بناء مستوى عال من الالتزام والولاء الـوظيفي لدى الموظفين والثقة بمديرهم مما يمكنهم من الاستجابة الإيجابية لأجندة الإصلاح علـى مستوى المؤسسة برغـم مـا يمكن أن تتصف به هذه الأجنـدة مـن تعقـد وتقلـب وغمـوض(Bass & Others, 2004,p186). كما يتحرك القائد التحويلي في عمله من خلال نظم قيمية راسخة كالعدالة والاستقامة وهي قيم داخلية لا يمكن التفاوض حولهـا او تبادلها مع الأفراد، ومن خلال التعبير عن تلك المعايير يستطيع القائد التحويلي أن يوحـد أتباعه ويستطيع أن يغير معتقداتهم وأهدافهم (البدري، 2002،ص239).

وأخيراً، فقد وجد أن المؤسسات التي يتم فيها إعلام العاملين بثقافتها، يكـون ذلـك سبيلاً إلى نجاحها، وكذلك عندما يكون مديرو تلـك المؤسـسات تحـويليين(Robert, 1997,p192).

ويجدر التنبيه إلى أن المؤسسات التربوية هي أنظمة ثقافية بالغة التعقيد، إذ أنها تقوم على فروع وأقسام وأجزاء، يعتمد بعضها على بعض أكثر مما كان يعتقد في السابق، وإن قلة إدراك هذه الحقيقة سبب أساسي لإخفاق الإصلاح التربوي. ومن مهام مدير المؤسسة التربوية استخدام النفوذ التيسيري أو التسهيلي لإحداث مثل هذه التطورات. وعليه، فإن اعتماد " القيادة التحويلية " ييسر معاودة تحديد رؤية الناس ورسالتهم، وتجديد التزامهم بروح المهنة، ومعاودة تعديل بنية الأنظمة التي يعملون في ظلها من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة (الصيداوي،2001،ص197). ونتيجة لما سبق فمفهوم القيادة التربوية التحويلية من أكثر مفاهيم القيادة خصباً وملائمة للتطوير التربوي في المؤسسات التربوية(العميان، 2008).

التمكين في الأدب الإداري:

التمكين الإداري Administrative Empowerment

يواجه القرن الحادي والعشرون تحديات وتغيرات متسارعة تتأثر بها المنظمات الخاصة والعامة، ومنها المؤسسات التربوية. فهناك عدد من الأساليب الإدارية الحديثة كالتخطيط الاستراتيجي، والتطوير التنظيمي، وإدارة الجودة الشاملة، والقيادة التحويلية،... إلخ، والتي يجب أن يرافقها أسلوب تمكين القادة وتدريبهم على هذه الأساليب الإدارية الحديثة لتحقيق التطوير والتغيير(حريم، 2009،ص57).

وينظر إلى أسلوب تمكين العاملين Employees Empowerment كأحد الأساليب الإدارية في مجال إدارة الموارد البشرية، وأحد أساسيات إدارة الجودة الشاملة

باعتباره مصدر طاقة للعاملين في المؤسسات، ويدعو إلى تعزيز الروح المعنوية لديهم والسماح لجميع المستويات الإدارية بالمشاركة (عبد الباقي، 2000،ص89).

حيث يمثل تمكين العاملين تلك العملية التي يسمح من خلالها للعاملين بالمشاركة في المعلومات، وفي التدريب والتنمية، والتخطيط والرقابة على مهام وظائفهم بغية الوصول إلى النتائج الإيجابية في العمل وتحقيق الأهداف الفردية والتنظيمية. ويعد مدخل تمكين العاملين أحد المداخل الحاكمة لتحسين جودة الخدمة التي تقدمها المؤسسة، وتحقيق رضا المستفيدين وزيادة الإنتاجية، والرضا الوظيفي لدى العاملين، والالتزام التنظيمي، والفعالية التنظيمية(Potochny,1998,p186).

وتواجه المؤسسات التربوية مشاكل تنظيمية، ومن ذلك تضخم أعمال المشرفين عليها وضعف المبادأة لديهم، والتمسك بحرفية القوانين والأنظمة واللوائح وضعف الإنجاز. لذلك جاءت ضرورة الدعوة لاستخدام أساليب إدارية حديثة لمواجهة هذه التحديات والمشاكل، ومساعدة هذه المؤسسات على التطوير (كامل، 2009).

إن التمكيـــن الإداري لا يمكن أن يتـــم دون إيمان القادة بأهميته وفوائده، فغالباً ما يحتاج الأمر إلى تنمية الأفراد ورفع مستوى قدراتهم ومهاراتهم لحل المشكلات ومواجهة المواقف ومنحهم الفرص للمبادأة وتقبل التحدي، وفي ضوء ذلك يجب تنمية المهارات الإدارية وتطوير الأساليب والطرق التي يمكن الاستعانة بها ومن بينها مهارة حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتخطيط، والمهارات القيادية، ومهارات بناء الفريق الناجح، وغيرها من المهارات للتعامل الفعال مع تحديات البيئة المتجددة باستمرار،

بالإضافة إلى دعم العوامل البيئية التنظيمية والثقافية والتي تمثلت في العديد من التحديات والضغوط التي يتمثل أهمها فيما يلي:

1. متطلبات السرعة الفائقة مع الدقة الكاملة.
2. متطلبات زيادة الفعالية التنظيمية.
3. المتطلبات البشرية والمتعلقة بفريق العمل وإشباع احتياجاته ومشاركة الاهتمامات.
4. زيادة الاحتياجات والآمال الأسرية والمنزلية.
5. نمو الاحتياجات الفردية والشخصية لتطوير جودة الحياة.
6. الاحتياجات المتزايدة من قبل العملاء والمستفيدين من الخدمات.
7. الحاجات المتزايدة إلى النمو والارتقاء لدى العاملين.
8. الرغبة في المنتجات الجديدة وتنمية الربحية (Thomson,1990,p312).

وتعود عملية التطوير الإداري إلى عهد السومريين ما قبل (5000) سنة قبل ميلاد السيد المسيح عليه السلام، حيث استخدمت السجلات لمساعدة الدولة والمؤسسات الإدارية، كما يعود إلى عهد الأهرامات في عهد الفراعنة المصريين، حيث تطلب بناء الهرم حوالي ربع قرن، وتطلب عدد كبير من العاملين لانجاز المشروع، كما يعود التطور في الإدارة إلى التاريخ الإسلامي من خلال الشورى والدواوين في الدولة الإسلامية (حريم، 2009،ص276).

وعندما بدأت الثورة الصناعية ظهرت أفكار آدم سميث (الكفاءة والإنتاجية)، من خلال مبدأ التخصص وتقسيم العمل؛ مما أثر بدرجة كبيرة في الكتب والأبحاث في

الجامعات وموضوعات المؤتمرات، حيث اعتبر التدريب الإداري عاملاً مؤثراً ضمن المناهج الإستراتيجية المتكاملة، لإعداد وتنمية وتطوير ومعارف ومهارات القادة في أبعاد الإدارة، حيث يبدأ التدريب منذ بداية تشكيل القائد في مراحل دراسته في كليات الإدارة، ويمكن دعم أثر التدريب من خلال مجموعة من نظم تنمية الموارد البشرية كنظم الحوافز والرواتب وغيرها (Holland,1991,p243).

لذا فقد اهتم الباحثون في الإدارة بشكل عام والإدارة التربوية بشكل خاص بدراسة ظاهرة التمكين، وظهرت اتجاهات لتحديد أبعادها ومحدداتها، والمتغيرات ذات العلاقة بها، وانتهاج العديد من الإجراءات والسياسات ومنها التخلي عن الشكل الهرمي المتعدد بالهيكل التنظيمي، وتشجيع اللامركزية، وتفويض السلطة، واستخدام فرق العمل بدلاً من الفردية في ممارسة الإدارة (Scott & Jaffe,1991,p157).

وقد ظهر مصطلح التمكين في نهاية الثمانينات، ولاقى شيوعاً ورواجاً في التسعينيات من القرن الماضي، وذلك نتيجة لزيادة التركيز على العنصر البشري داخل المنظمات، وتبلور هذا المصطلح نتيجة لتطور الفكر الإداري الحديث، وما صاحبه من تحولات في المفاهيم الإدارية، والتي أثرت بدورها في منظمات القرن الواحد والعشرين، وخاصة فيما يتعلق بمجال التحول من منظمات التحكم والأوامر إلى المنظمات الممكنة، فالمنظمات بطبعها تتأثر بتلك التحولات وتتسابق في تبني تطورات كالتحول إلى المنظمة المتعلمة ومنظمة المعرفة وتمكين العاملين وبرامج الجودة وغيرها من المفاهيم الإدارية المعاصرة التي لم تعد مجرد مصطلحات أكاديمية، بل أصبحت ممارسات حقيقية تشاهد

على أرض الواقع وخاصة من قبل المنظمات التي تسعى للتميز والتجديد (عبدالهادي، 2011،ص268).

ويهتم مفهوم التمكين بشكل رئيس بإقامة وتكوين الثقة بين الإدارة والمعلمين وتحفيزهم ومشاركتهم في اتخاذ القرار وكسر الحدود الإدارية والتنظيمية الداخلية بين الإدارة والعاملين، أو كما يطلق عليه في أدبيات الإدارة " هم " مقابل " نحن ". فوزارة التربية والتعليم الأردنية تدرك أن الاهتمام بالعنصر البشري هو السبيل للمنافسة وتحقيق التميز، ولا شك أن الاهتمام بتمكين المديرين والمعلمين يشكل عنصراً أساسياً وحاسماً للمؤسسات التربوية في الأردن وبخاصة في ظل الاتجاه نحو تبني وتطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة كإدارة الجودة الشاملة، وإعادة هندسة العمليات الإدارية، والتخطيط الشامل للأداء، إذ يمثل تمكين العاملين في المؤسسات التربوية الأردنية أحد المتطلبات الأساسية لنجاح تطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة. وفقاً لذلك فإن وزارة التربية والتعليم بحاجة ماسة لتبني ثقافة تنظيمية وممارسات إدارية حديثة تتلاءم مع المتطلبات والتطورات المعاصرة (أندراوس،ومعايعة، 2008،ص167).

مفهوم التمكين:

أولاً: الدلالة اللغوية لكلمة "التمكين":"التمكين" مصدر للفعل مكّن وهو من مزيد الثلاثي والأصل " مكَن " ، وقد وردت مادة " مكن" في كتب اللغة ولم تخرج عن أصل وضعها. ويُعرّف التمكين لغةً حسب ما ورد في معجم لسان العرب بمعنى القدرة(ابن منظور،1995، ص344). وفي معجم (محيط المحيط) جاء الفعل مكن على (الشيء) أي قوّاه ليتمكن من الأمر (محيط المحيط، 1997،ص279). أما في معجم الوسيط

مكن له في الشيء أي جعل عليه سلطاناً، و (أمكنه) من الشيء أي جعل له عليه سلطاناً وقدرة وسهّل ويسر عليه (معجم الوسيط،2000،ص186).

مما سبق، نخلص إلى مادة الكلمة قد استعملت بمعانٍ عديدةٍ متقاربةٍ لا تخرج عن أصل الاستعمال، فقد استعملت بمعنى القدرة على الشيء والظفر به، وكذلك بمعنى السلطان والقدرة والمنزلة.

ثانياً: الدلالة القرآنية للتمكين: وردت كلمة " التمكين" في القرآن الكريم باشتقاقاتها ثماني عشرة مرةً، ولم يحدد لها القرآن اصطلاحاً خاصاً بل استعملها في المعاني التي ذكرتها معاجم اللغة، وباستقراء الآيات التي وردت فيها اشتقاقات الكلمة يتبين لنا أنّ القرآن استعمل الكلمة في سبعة معانٍ هي الآتي:

1. **التمكين للدين:** أي القدرة على مزاولة شعائره في أمن وإظهارها دون منازع، قال تعالى في سورة النور﴿ وَعَدَ اللهُ الَّذِينَ ءَامَنُواْ مِنكُمْ وَعَمِلُواْ الصَّلِحتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ ﴾ (النور، 55).

2. **التمكين بمعنى الملك والسلطان:** قال جل ذكره في شأن ذي القرنين ﴿ إِنَّا مَكَّنَّا لَهُ فِي الأَرْضِ﴾ (الكهف، 84).

3. **التمكين بمعنى المنزلة عند الملك:** قال تعالى في شأن يوسف عليه الصلاة والسلام: ﴿ وَكَذَلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي الأَرْضِ يَتَبَوَّأُ مِنْهَا حَيْثُ يَشَآءُ﴾ (يوسف،56).

4. **التمكين بمعنى الظفر:** قال تعالى: ﴿ وَإِن يُرِيدُوا خِيَانَتَكَ فَقَدْ خَانُوا اللهَ مِن قَبْلُ فَأَمْكَنَ مِنْهُمْ وَاللهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ (الأنفال، 71)، فأمكن بمعنى أظفر وأقدر.

5. **التمكين بمعنى التهيئة:** قال تعالى: ﴿ أَوَلَمْ نُمَكِّن لَّهُمْ حَرَمًا ءَامِنًا يُجْبَى إِلَيْهِ ثَمَرَاتُ كُلِّ شَيْءٍ﴾ (القصص،57)، أي ألم نجعل حرماً ذا أمن.

6. **التمكين بمعنى الثبوت والاستقرار:** تعالى قال: ﴿ أَلَمْ نَخْلُقكُّم مِن مَّآءٍ مَّهِينٍ (20) فَجَعَلْنَهُ في قَرَارٍ مَّكِينٍ﴾ (المرسلات، 20-21)، أي ثابت مستقر.

7. **التمكين في نعم الدنيا ومعايشها:** قال تعالى: ﴿ أَلَمْ يَرَوْاْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَبْلِهِم مِّن قَرْنٍ مَّكَّنَّهُمْ في الأَرْضِ مَا لَمْ نُمَكِّن لَّكُمْ وَأَرْسَلْنَا السَّمَآءَ عَلَيْهِم مِّدْرَارًا﴾ (الأنعام، 6).

ثالثاً: الدلالة النفسية للتمكين: يعني التمكين في مراجع علم النفس تهيئة الإنسان ودعم نموه النفسي بما يحقق تفعيل قدراته واستعداداته وطموحاته (الشياب، وأبوحمور،2011، ص219).

رابعاً: الدلالة النفسية الاجتماعية للتمكين: يدل مفهوم التمكين إلى تمكين الإنسان لأن يصير عضواً في جماعةٍ أو مجتمعٍ قادراً على القيام بأدوارٍ معينةٍ، والذي يتم من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، وفعاليات التنشئة الاجتماعية والتطبيع الأخرى المختلفة.

خامساً: الدلالة في المرجعيات الدولية للتمكين: يشير مفهوم التمكين هنا إلى توفير الحقوق الأساسية للإنسان كضمان حياةٍ مديدةٍ وصحيةٍ، ومستوى معيشي لائقٍ، وتعليمٍ مناسبٍ، وفرص عمل منتج، وتوسيع كافة الخيارات الإيجابية للإنسان مـــن خلال عــدم التمييز على أساس النوع الاجتماعي، ومنع كافة أشكال العنف والتمييز ضد المرأة، ومنح الحق في التنمية لكل الناس، والاستفادة من العولمة التي جاءت نتيجة تمكن الناس من العلم والمعرفة وتدفق رؤوس الأموال وتقدم الاتصّالات(الشياب، وأبوحمور، ص 220).

سادساً: الدلالة الإجرائية للتمكين: يُقصد بالتمكين هنا توسيع الخيارات أمام الإنسان، وإطلاق العنان لقدراته في التعليم والتعلم وفرص العمل والموارد والصحة وفي حياة حرة كريمة لا تنتهك فيها حقوق الإنسان ويكون متمكناً من مهارات التفكير الاستراتيجي، ومهارات التعلّم، والمبادرة والإبداع، والإدراك الإيجابي للذات وارتفاع مستوى الطموح، والتكيف والمرونة، والثقة في النفس، والمخاطرة وتحمل المسؤولية، وإدارة الوقت بكفاءةٍ وفاعلية والتوازن وقبول الآخر(عريقات، وعبدالهادي، 2011).

التمكين اصطلاحاً:

ظهرت تعريفات لمفهوم التمكين الإداري من قبل الباحثين والمتخصصين في علوم الإدارة، عكست أهمية هذا المفهوم ودوره في الحياة الإنسانية والمكونات أو العناصر الأساسية للتمكين الإداري.

فقد عرف روبنز Robbins التمكين الإداري بأنه: الطريقة التي من شأنها زيادة دافعية العمل الفعلية والجوهرية لدى العاملين (Robbins,1993).

بينما يعرف شاكلوتر Shackletor التمكين الإداري بأنه فلسفة إعطاء الأفراد في المستويات الإدارية الدنيا مزيداً من المسؤوليات وسلطة اتخاذ القرار بدرجة أكبر (Shackletor,1995).

أما شارما Sharma فيعرف التمكين الإداري بأنه: فلسفة، واتجاه، وطريقة تفكير لدعم إدارة الجودة الشاملة (Sharma,1996).

ويعرف إتوري Ettorre التمكين الإداري بأنه: منح المديرين القدوة، والاستقلالية في صنع القرارات، وإمكانية التصرف كشركاء في العمل مع التركيز على المستويات الإدارية الدنيا؛ والتمكين لا يعني فقط تفويض العاملين صلاحيات صنع القرار، ولكنه وضع الأهداف والسماح للعاملين بالمشاركة(Ettorre,1997).

كما يعرف فكس Fox التمكين الإداري بأنه: عملية من خلالها يتم خلق بيئة للتمكين من مشاركة المعلومات وتطوير المقدرات وتقديم الموارد والدعم(Fox,1998).

أما جاري وأندرسون Gary & Anderson فيعرفان التمكين الإداري بأنه:

الطريقة التي يتم بها تزويد المديرين بالمهارات التي تؤهلهم للاستقلالية في اتخاذ القرارات، وكذلك تزويدهم بالسلطة والمسؤولية والمحاسبة، ليجعل هذه القرارات مقبولة ضمن بيئة المؤسسات التربوية (Gary & Anderson,1998).

وكما يعرف جوش وستانلي Gootsch & Stanlcy التمكين الإداري بأنه: القرار الذي يزود الموظفين بالسلطة، والمعرفة، والمصادر لتحقيق الأهداف (Gootsch & Stanlcy,2000).

ويعرفه فوغت (Vogt) بأنه عملية منح الأشخاص فرصة لاتخاذ قرارات ميدانية من خلال زيادة مستوى استقلاليتهم في اتخاذ القرار(Vogt,2005).

ويفسره (Vidal, 2007) بأنه: عملية منح الموظف سلطة وممارسة (Restructuring) الرقابة وتحمل المسؤولية عن اتخاذ القرارات من خلال استخدام قدراتهم ومهاراتهم.

ويقصد به (Sharma, & Kaur,2008) بأنّه: تلك العملية التي يسمح من خلالها للأفراد بالمشاركة في التخطيط والرقابة على مهام وظائفهم لتحقيق الأهداف الفردية والتنظيمية من خلال تبادل المعلومات والمشاركة في اتخاذ القرارات.

ويذكر (McGunigle,2003) أنّ هناك سبعة مبادىء مستمدة من الأحرف الأولى لكلمة (Empower) وهي: التعليم (Education)، الدافعية (Motivation)، وضوح الهدف (Purpose)، الرغبة في التغيير (Willingness to Change)، نكــــــران الذات (Ego Elimination)، إعادة الهيكلة (Restructuring).

ويرى عبد الباقي (2000،ص127) أن مفهوم التمكين الإداري يرتكز إجمالاً على ثلاث محاور رئيسة تتمثل في:

1. تمكين العاملين من التصرف في المواقف المستجدة، ومع تزويدهم بالمعارف التي تمكنهم من ذلك.
2. تحديد مهام وحدود تصرفات العاملين وبخاصة علاقة بعضهم ببعض.
3. التأكيد على أهمية عمل الفريق ضمن إطار الدعوة إلى أن يدير فريق العمل نفسه بنفسه، في سبيل تقليل اعتمادهم على الإدارة العليا في إدارة نشاطاتهم.

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول: بأن التمكين الإداري يتسم بالخصائص الآتية:

1. يحقق زيادة النفوذ الفعال للأفراد وفرق العمل بإعطائهم المزيد من الحرية لإدارة مدارسهم والمعلمين وحرية الأداء لمهامهم.

2. يركز على القدرات الفعلية للمديرين والمعلمين في حل مشاكل العمل والأزمات.

3. يستهدف تمكين المديرين والمعلمين من استغلال الكفاءة التي تكمن داخل الأفراد استغلالاً كاملاً.

4. يجعل مديري المدارس أقل اعتماداً على الإدارة الوسطى في إدارة نشاطاتهم ويعطيهم السلطات الكافية في مجال عملهم.

5. يجعل المديرين مسؤولين عن نتائج أعمالهم وقراراتهم.

ويتضح من التعريفات السابقة أنها تتضمن عناصر تمكينية تتعلق بالتنظيم كالمشاركة في القوة وخلق الجرأة في المبادأة وحل المشاكل، وتشكيل فرق العمل، وتفعيل نظام الاتصال، ومرونة الهيكل التنظيمي للمؤسسات التربوية، كما يتضح أيضاً أن هناك قاسماً مشتركاً بين التعريفات السابقة الذكر، فكلها تؤكد أهمية منح السلطة للأفراد، ودور المديرين في المستويات الدنيا في اتخاذ القرارات، وضرورة تزويدهم بالمعلومات من خلال التدريب والتطوير. كذلك من خلال التعريفات السابقة يمكننا أن نحدد الأسس والمرتكزات التي تركز عليها عملية التمكين الإداري في عملية الإدارة وهي:

1. تفويض السلطات للمديرين لاتخاذ القرارات.

2. مشاركة المديرين في رؤية الإدارة العليا واتخاذ القرارات.

3. وجود نظام معلومات وقواعد للعمل.

4. تدعيم الإحساس بالشعور بالأمان للمديرين في الإدارة الدنيا.

وأخيراً يمكن تعريف التمكين الإداري بأنه منح مديري المدارس سلطات واسعة في اتخاذ القرارات، من خلال توسيع نطاق تفويض السلطة، وزيادة المشاركة والتحفيز الذاتي، وتأكيد أهمية العمل الجماعي، وتطوير شخصية العاملين، وتنمية السلوك الإبداعي، وتوفير البيئة المناسبة لتفعيله في المؤسسات التربوية الأردنية والتي تعتبر أبعاداً لمفهوم التمكين.

واستخدم التمكين كمدخل إداري منذ بداية العقد الأخير من القرن العشرين، بالرغم من كثرة البحوث التي تهدف لوضع التمكين في إطار مفاهيمي موحد قابل للتطبيق العلمي، إلا أننا نجد تبايناً في مدخلات التمكين ومخرجاته يعود سببه إلى تباين البيئات والثقافات والمستويات التعليمية والخبرات العملية لهـذه الفئة (خـطـاب، 2001،ص139).

وتعزو(خطاب) التباين في ذلك إلى اختلاف المعيار الذي يتم اعتماده لتحديد مفهوم التمكين، وذكرت ثلاثة معايير:

1. معيار العملية الإدارية: ينظر مستخدمو هذا المعيار للتمكين على أنه عملية إدارية تتضمن مدخلاتها تفويض العاملين صلاحيات اتخاذ القرار وتهيئة الظروف المواتية لتطبيق تلك القرارات، ويكون المديرون المتمكنون قادرين على تحمل المسؤولية وتحقيق الأهداف بفاعلية نتاجاً لهذه العملية.
2. معيار الهدفيّة: تمثل عملية التمكين في هذا المعيار المدخلات، في حين يشكل المديرين القادرين على إرضاء متلقي الخدمة (المعليمن، الطلاب) نتاجاً لهذه العملية.
3. معيار القيميّة: تتمثل المدخلات في هذا المعيار بمنح المديرين حرية التصرف وتوفير بيئة عمل مساندة لهم، وقيادة ملتزمة تشاركهم في المعلومات واتخاذ القرار.

التمكين وتفويض السلطة:

أما فيما يتعلق بمفهوم تفويض السلطة فكثيراً ما يعتقد أنه مرادف للتمكين ولكنه في الواقع يختلف عنه لأن تفويض السلطة هو " تخويل جزء من الصلاحيات إلى الآخرين لتسهيل عملية التنفيذ والوصول إلى الأهداف التنظيمية" والتفويض لا يلغي مسئولية المفوض (الرئيس) عن النتيجة النهائية لهذا التفويض كما أن التفويض حالة مؤقتة تنتهي بإنتهاء المهمة التي تم التفويض فيها (توفيق، 2003،ص89).

ويختلف ذلك مع مفهوم التمكين والذي اعتبره البعض ممارسة ثقافية تشجع الأفراد على تحمل المسئولية الشخصية لتطوير الطريقة التي يؤدون بها عملهم من خلال تفويض المسئولية في اتخاذ القرار إلى المستويات الأدنى كلما أمكن ذلك (أفندي، 2003،ص67).

ولتوضيح الفرق بين التمكين والمشاركة يرى كل من (Hollender & Offermann,2005,p415) أن تمكين العاملين يتشابه مع المشاركة في اتخاذ القرارات من زاوية، وكلا المفهومين يرتبط مع مدخل الإدارة الديمقراطية القائم على دمج المرؤوسين في المهام بحيث لا يقتصر دورهم على الأعمال الإدارية الروتينية اليومية، فإن التمكين يعتبر أعم وأشمل من المشاركة في اتخاذ القرار، فالتمكين لا يتوقف عند مجرد مشاركة السلطة، ولكنه عملية توزيع السلطة، مع زيادة الكفاءة الذاتية والدافعية للمرؤوسين بما يمكنه من الاستخدام الأمثل للسلطة(Ho,Lin,and Lai,2010,p476).

أهمية التمكين في المؤسسات التربوية:

أصبحت عملية التمكين ضرورية وحتمية في ظل التقدم التكنولوجي والتحديات وظهور القيادة الإدارية والمتغيرات المعاصرة لهذا، فهناك أهمية وضرورة ملحة تدفع المنظمات إلى الإسراع لتبني عملية التمكين وهي (Antonis & Others, 2007,p88-p91):

1. إن استخدام أسلوب التمكين يعتبر وسيلة هامة لزيادة رضا العاملين عن العمل، والعملاء عن الخدمة، وهذا يؤدي إلى تحقيق أهداف المنظمة في النمو، والموظف في الرضا الوظيفي، والعملاء في خدمه ممتازة.
2. حاجة المنظمات للاستجابة لمتطلبات السوق والعملاء ومواجهة التغيرات.
3. تركيز عمل الإدارة العليا على القضايا الإستراتيجية طويلة الأجل وعدم إنشغالها بالأمور اليومية الروتينية، فيتمكن الأفراد من سرعة اتخاذ القرارات الصحيحة.
4. الحاجة للاستغلال الأمثل للموارد المتاحة(بشرية ومادية) والتطور المستمر لمواجهة التحديات وخطر المنافسة الشرسة.
5. العمل على تفجير الطاقات البشرية غير المستخدمة لزيادة وتحسين الإنتاجية، فقد أثبتت الدراسات أن الموظفين يستخدمون أقل من 5 % من طاقاتهم الكامنة في المنظمات التي يعملون بها، كما أوضحت هذه الدراسات أن هذا الضياع ناتج عن أسباب لا ترجع للموظف نفسه بقدر ما ترجع إلى الإدارة.

6. تخفيض عدد المستويات الإدارية بالهياكل التنظيمية لتسهيل الفرص أمام الأفراد ومشاركتهم في القرارات والسياسات وتحمل المسؤوليات وتفويض السلطات لهم.

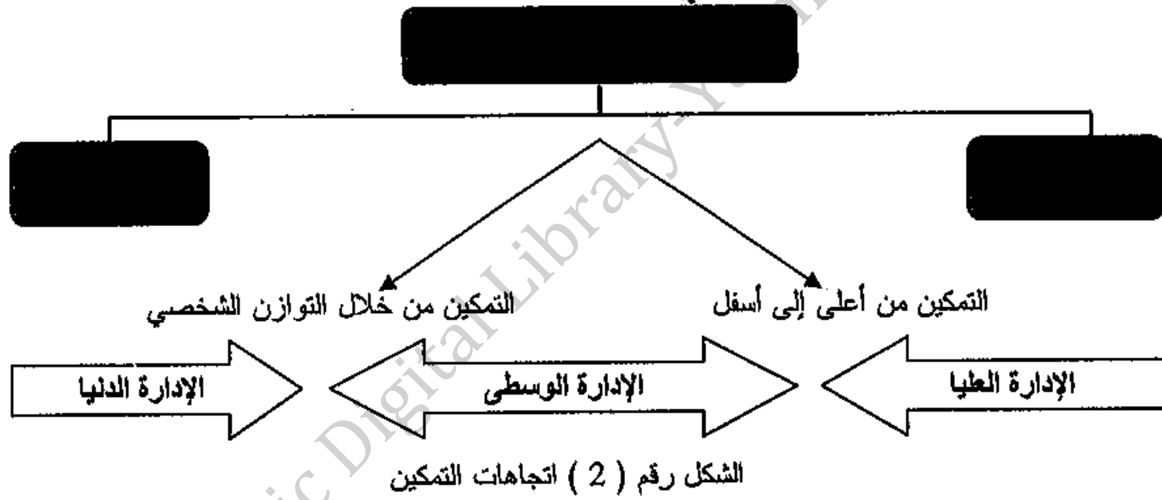
7. توفير المناخ الملائم للعمل والحياة الكريمة لدفعهم نحو الالتزام الذاتي وإطلاق طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية والابتكارية وإشعال حماسهم ومعاملتهم كأنهم أصل ينبغي استثماره وليس عنصراً من عناصر الإنتاج لتحقيق المزيد من الرضا والتحفيز والاستثمار والأرباح وتدني التكاليف وبالتالي تحقيق أهداف المنظمة.

8. التمكين يغطي الكثير من أنشطة الموارد البشرية، مثل تصميم الوظائف والإثراء الوظيفي والمشاركة وإعادة هندسة العمليات الإدارية وتحقيق معايير قياس جودة حياة العمل للإنسان والتي تشكل في مجموعها سياسات إدارة الموارد البشرية وهي أجر عادل ومستويات الأسعار السائدة/ توفير ظروف صحية ونفسية وفرص مستقبلية/ تحقيق الأمان والنمو/ توفير الدعم العاطفي والحقوق الإنسانية كالعدل والحرية المسئولة والقيم الإجتماعية.

وتظهر فوائد التمكين من خلال اتجاهاته التي حددها (Conger,&Kanungo,1988,p512) وهناك اتجاهان عامان للتمكين الإداري في بيئة العمل هما:

1. الاتجاه الاتصالي: وهو عملية التمكين التي تتم من أعلى إلى أسفل، ويتم ذلك عندما تشارك المستويات العليا مع المستويات الدنيا في السلطة، وبالتالي يتضمن التمكين ممارسات إثراء الوظيفة بالإدارة الذاتية والاستقلالية في فرق العمل.

2. الاتجاه التحفيزي: ويركز على اتجاه العاملين نحو التمكين والتي تتجلى في الثقة على إنجاز المهام، حيث يتضمن فعالية الأداء واستقلال الموارد البشرية، ويعطي للعمل قيمة مضافة ومعنى أكثر تحفيزاً حيث يتضمن التمكين الإداري تحسين جودة الخدمة والثقة بين العاملين والمستفيدين وزيادة الانفتاح والإتصال، مما يؤثر في تمكين العلاقة بين المنظمة الإدارية ومخرجاتها، وتمكين القادة وتمكين الموهوبين والمبدعين، وتزيد العاملين بالتوازن الشخصي والمهني، وتعزيز الرضا الوظيفي، ويوضح الشكل رقم (2) اتجاهات التمكين كالآتي:



الشكل رقم (2) اتجاهات التمكين

أما **أنواع التمكين**، فقد ذكر (Ho,Lin,and Lai, 2010,p24-25) أن هناك أربعة أنواع للتمكين، وهي : التمكين من خلال المشاركة (Empowerment through Participation)، والتمكين من خلال الإندماج (Empowerment through Involvement)، والتمكين من خلال الإلتزام (Empowerment through Commitment)، والتمكين من خلال تقليـل المستويات الإدارية (Empowerment through Decreasing).

ويتضمن التمكين الإداري فعالية الأداء، وكذلك فعالية إدارة الموارد البشرية واستغلالها على أفضل وجه، كما يؤدي إلى جعل العمل أكثر قيمة ومعنى وأكثر تحفيزاً

ومن أهم **فوائد التمكين الإداري** ما طرحها (عقدة،2011، ص21):

1. خلق بيئة عمل عالية التحفيز، وتوفير مناخ مناسب للعمل، والتقليل من الوقت الضائع في تحقيق وإنجاز أهداف المنظمـــة، وجعـــل المنظمة أكثر وأسرع استجابةً لمتطلبات التطوير.
2. تحسين نوعية الخدمة التي تقدمها المؤسسات التربوية للمجتمع وجودتها.
3. تعزيز قدرة العاملين على اتخاذ القرارات بأنفسهم، مما يؤدي إلى تحسن الوضع النفسي للعاملين، مما يؤدي إلى تحسن نظرتهم الذاتية لأنفسهم من خلال زيادة تقدير ما يقومون به من عمل.
4. ضمان فعاليات المؤسسات التربوية واستمرارها في خدمة المجتمع.
5. الانفتاح المباشر والثقة بين الإدارة والمعلمين والطلاب، من خلال الاستفادة من توجيهات أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي حول جودة التعليم أو الخدمة المقدمة.
6. زيادة فاعلية الاتصالات وإيجاد العلاقة المتينة بين أطراف العملية التربوية من خلال نمط الاتصال الفعال.
7. تحسين دافعية المعلمين وتمكينهم من تنفيذ الأعمال الموكولة إليهم.
8. تمكين المديرين من تحديد المعلمين الموهوبين والمتميزين وتمكينهم من تكريس المزيد من الوقت للشؤون الإدارية.

9. يعزز التمكين الإداري الشعور الإيجابي لدى المديرين ويزودهم بالإحساس بالتوازن الشخصي والمهني، ويمنحهم الفرصة لممارسة التمارين الذهنية لإيجاد البدائل والطرائق الفاعلة لتنفيذ أعمالهم، كما يعزز الرضا الوظيفي لديهم.

أبعاد التمكين الإداري:

يمكن إجمال أبعاد التمكين الإداري في الآتي:

1. **تنمية السلوك الإبداعي:**

إن المؤسسات التربوية الناجحة ومن أجل ضمان بقائها، واستمرارها قوية ومؤثرة يجب أن لا تقف عند حد الكفاءة، وأن يصبح الابتكار والإبداع والتجديد السمات المميزة لأدائها وخدماتها. فالإبداع هو إحدى الضرورات الأساسية في إدارة المؤسسات التربوية. ويعرف الإبداع على أنه: توليد طرق وأساليب مفيدة لإنجاز الأعمال، والقرار الإبداعي هو القرار الذي يحمل بين طياته حلولاً للمشكلة القائمة وبشكل جديد وفريد (جواد،2003).

وتظهر الحاجة إلى الإبداع نتيجة الظروف التي تفرضها التغيرات في بيئة المؤسسة مثل التغيرات التكنولوجية، وتغير أذواق متلقي الخدمة، أو نتيجة التفاوت بين أداء المؤسسة الفعلي والأداء المرغوب فيه، أو توفير معلومات حول أسلوب أفضل للعمل، فإنها تحاول سد أو تقليص الفجوة من خلال الإبداع وكذلك الإبداع يعمل على تعزيز علاقة التفاعل بين المؤسسة التربوية والبيئة التي تعمل بها وإيجاد الحلول لمشاكلها الداخلية والخارجية التي تواجهها بالإضافة إلى قدرة المؤسسة على مواكبة

المستجدات والتحديات من خلال الاعتماد على كفاءتها وقدرة أفرادها في التفكير والتخطيط والتحليل (اللوزي، 2003).

إن المؤسسات التربوية التي لا تعتبر الإبداع هدفاً استراتيجياً من أهدافها سيكون مصيرها التدهور والانهيار، وبالتالي فإن أي موظف على اختلاف موقعه الوظيفي، لا يعتبر الإبداع جزءاً من حياته، فإنه يحكم على نفسه بالتخلف وعدم القدرة على المساهمة في تنمية وتطوير نفسه ووظيفته ومؤسسته التي ينتمي إليها (عساف،1999،ص45).

ولعل اعتماد الإبداع من قبل المؤسسات التربوية يعد من المفاهيم الأساسية التي تلعب دوراً إيجابياً على مستوى نشاط وحياة المؤسسة واستمراريتها، وبخاصة في الوقت الحاضر حيث التنافس الشديد على تنمية العنصر البشري، على اعتبار أن الإنسان هو جوهر العملية الإبداعية.

والإبداع الإداري ليس مقتصراً على أفراد دون غيرهم، إذ يتجلى دوره بوضوح في المؤسسات التربوية إذ يمكن تنميته لدى المعلمين كالقدرة على التحليل والطلاقة والمرونة والأصالة، وبذلك يسهم في التقليل من المخاطر من خلال القدرة على التعامل بحساسية تجاه المشكلات والقدرة على التنبؤ ورسم السياسات، والتي تمكنهم من التعرف على الاحتياجات التدريبية الملائمة لعملهم بكل دقة، ومواجهة الأزمات(الشمري،2002،ص158).

وقد ركز فورد وفوتلر (Ford & Fottler,1995,p257) على أهمية الاعتماد على أفكار وأراء ومهارات كل العاملين، وإن إدراك عملية التمكين لديهم تعني: أن

يكون لديهم القدرة على تلبية متطلبات المستهلك ودون الحاجة إلى الحصول على إذن من السلطة العليا للقيام بالأعمال من أجل التحسين.

وتلعب القيادة دوراً رئيساً في توفير البيئة المناسبة للعملية الإبداعية، وقد توصلت دراسة (النمر،1992، وأيوب،2000) إلى تبيان أثر القيادة على السلوك والمعلومات، كما أكد عساف (1999) على دور القيادة كعامل هام في توفير البيئة الإبداعية وتشجيع السلوك الإبداعي لدى الأفراد. وأكدت دراسة عريقات (Areiqat, 2011) على أن شعور العاملين في المؤسسات التربوية بحرية التصرف في أداء المهام ودعم الإدارة العليا وتشجيعها للأفكار الجديدة هي أهم العوامل المؤثرة في السلوك الإيجابي على الإبداع في المنظمات.

2. تفويض السلطة:

تعتمد بعض الدول على مبدأ المركزية في تنظيم شؤونها سواء على الصعيد السياسي أو الاقتصادي أو الإداري، ولما كانت ظاهرة السلطة تتجسد في أيدي أفراد قلائل يمارسون هذه السلطة، ويملكون سلطة إصدار القرارات، فقد أدّى اتساع نطاق الخدمات وتشعبها في كل الاتجاهات إلى توسيع نطاق القاعدة، وتوزيع هذه السلطة على عدد أكبر من الأفراد القائمين على شؤون المؤسسات التربوية، لإمكانية تلبية الاحتياجات الجديدة، عملاً بمبدأ الديمقراطية التي أصبحت سمة عصرية للعديد من الدول. وتقاس مركزية ولا مركزية السلطة الإدارية بمدى ودرجة تفويض السلطة، فكلما زاد اتجاه الإدارة العليا لتفويض السلطات للمستويات الأدنى من حيث مجالات التفويض، ودرجة عمقها، اتجه نمط الإدارة إلى اللامركزية، والعكس صحيح (ناجي، 2005،ص345).

لذا فإن تفويض السلطة هو أمر يجب أن يعتاد عليه القادة التربويون، أو أن يتدربوا عليه، وأهمية تفويض السلطة تنبع من عدم تمكنهم من القيام بأعباء العمل كلها، إذ لا يوجد الوقت الكافي لدى هؤلاء القادة للقيام بكل الأعمال المناطة إليهم، فوظيفتهم الأساسية لإدارة وتسيير الأمور، ووظيفة المرؤوسين التنفيذ، وهم أقرب الناس لمشاكلهم، فـلا يقـوم بها القادة، هذا بالإضافة إلى أن التفويض يظهر ثقة القائد بمرؤوسيه وهو خطوة جيدة لتنمية مهارات الصف الثاني من المرؤوسين (ماهر، 2002،ص85).

إن الشعور بالتفويض الإداري له تأثير مباشر على إنتاجية المرؤوسين. وتلعب ظروف المؤسسة دوراً حاسماً في توفير التفويض الإداري، ومن أهم هذه الظروف ما يتعلق بمرونة تصميم المهام، وتدريب المعلمين، وتوفير التغذية الراجعة (Taylor,1995,p383). وذكرت صقر(1994،ص68) بأن أهم معوقات التفويض الإداري تتعلق بالنمط الإداري التسلطي والتقليدي وأنانية المديرين والصراع والأزمات التي تواجه المؤسسات التربوية وغموض الدور والأهداف. وكذلك عزا المبيض وعواد (2002) معوقات التفويض الإداري إلى أمور تتعلق بشخصية المدير وخشيته على منصبه الوظيفي وكذلك إن من أهم الأسباب التي تجعل الإدارة تتردد في تفويض بعض صلاحياتها بالمدى الزمني المتاح لاتخاذ القرار.

ويرى الباحث بأن تفويض السلطة يوفر العديد من المزايا التي تبرز أهمية ذلك في تحسين الأداء الإداري في مختلف مستويات التنظيمات الإدارية، ونتائج التفويض المتميزة لا تنعكس على مديري المدارس فقط، بل تمتد أيضاً لتشمل المعلمين والمؤسسة التربوية ككل ومن يتعامل معها.

3. محاكاة أو تقليد الآخرين في سلوكهم (القدوة):

كثيراً ما نسمع أن صوت الفعل أكبر أثراً من الكلمات، هذا هو الجوهر الذي يشمل عليه مفهوم القدوة في مجال تنمية المعلمين، فيكون التواصل مع الفعل أكثر من الكلمات، فمعظم الرسائل التي يتلقاها المعلمون تتسم بالطابع اللاشفوي (أي أنهم أكثر تأثراً بالسلوك)، ومع ذلك فإنه غالباً ما نتجاهل هذا الأسلوب الهام في التأثير على سلوك المعلمين.

ويمكن تعريف محاكاة السلوك باعتبارها دراسة للتميز الشخصي، إذ يميل المديرون إلى تقليد ومحاكاة سلوك الأشخاص الذين يحترمونهم ويكنون لهم الإكبار، ومع ذلك وحتى في الظروف التي لا يكون فيها المديرون موضعاً للإعجاب فإنه بإمكانهم أن يصبحوا أنموذجاً للتنمية والتطوير في مدارسهم. وأشار كل من بسكوريك وبيهار (Pescuric & Bihar,1996,p349) إلى أن المحاكاة تعد من أكثر الوسائل نجاعة في تطوير المهارات وتغيير السلوك.

ويقول باين (Payne,1992,p297) بأن تبعية الموظفين لمدرائهم ولأنظمة المؤسسة قد تؤدي إلى نوع من الخلل من النموذج، حيث أن تبعية الموظفين في بعض المؤسسات تخضع لنوع من التهذيب، ولا شك في أن هذه التبعية تؤدي إلى الحد من إنتاجية المؤسسات. وعليه فإنه لابد للمديرين إن أرادوا تمكين موظفيهم أن يتنازلوا عن المفاهيم الرسمية التقليدية للسيادة، فمن خلال أنموذج إستراتيجية التمكين الإداري سالف الذكر، يمكن لكل من المديرين والموظفين للإفادة من المداولات، والاتصال، و التأثير، حيث إن هذه المفاهيم، والأنشطة تعتبر متناغمة أكثر مع أساليب الإدارة بالمشاركة. فالمديرون بحاجة إلى أن يدعموا موظفيهم

أكثر من حاجتهم للرقابة، بحيث يتمكن الموظفون من تطوير أساليب الإدارة الخاصة بهم، هذه الأساليب التي تعمل بدورها على تعزيز مفهوم التمكين الإداري.

ولعل محاكاة السلوك تكون أكثر هذه المتغيرات اتساقاً بعدم الرسمية، فالملاحظات غير الرسمية تعد إحدى طرق محاكاة السلوك، ويشير زينجر (Zenger,1991,p361) إلى أن محاكاة السلوك بصورة غير رسمية تنطوي على تناقض، وعدم انسجام، مما يؤدي إلى إضاعة الوقت، والمال. كذلك إلى ضرورة قيام الأنشطة في جلسات التدريب المخطط لها وبالاعتماد على المدربين الذين يتم اختيارهم بحرص إذ ما أردنا لهذه المحاكاة أن تتم بفاعلية. وبالتالي فإنه لابد من التوصل إلى نوع من التوازن بين الرسمية واللارسمية إذا أردنا لنموذج التمكين الإداري أن يتسم بالفاعلية، وبما أن كل مؤسسة تختلف عن الأخرى، فإنه يصعب، بل ويستحيل إيجاد قواعد تملي علينا المقدار الذي نحتاجه من طرف المعادلة (الرسمية، واللارسمية).

4. فرق العمل (العمل الجماعي):

تلعب فرق العمل دوراً كبيراً وبارزاً في مجال تطبيق التمكين الإداري، إذ تعد إحدى الآليات الأساسية للتطوير الإداري. وقد أصبح تطبيق فرق العمل داخل المدارس أمراً مألوفاً وطبيعياً بعد أن كان حالة استثنائية في السابق، لما لها من دور هام في تحسين أداء المؤسسات التربوية، وتحقيق أهدافها.

ويقول كريتنر(Kreitner,2003,p189) إن مفهوم فريق العمل هو أكثر من مجرد مجموعة، ففريق العمل يتمتع بمهارات متكاملة، وملتزم بتحقيق هدف مشترك، وأهداف للأداء ومسؤوليتهم مسؤولية جماعية ولهم سلطة في اتخاذ القرارات التنفيذية، بينما مفهوم

الجماعة لا يتمتع بهذه المميزات التي يمتاز بها الفريق. وحدد عدة معايير لكي تصبح المجموعة فريقاً، وهذه المعايير هي:

1. الإدارة تصبح نشاطاً مشتركاً.
2. المجموعة تطور هدفها ومهمتها الخاصة.
3. الإدارة تنتقل من شخص متشدد إلى الفرد والجماعة.
4. حل المشكلات يصبح أسلوب عمل المجموعة.
5. الفعالية يتم قياسها بواسطة النتائج الجماعية للمجموعة.

وعليه يرى الباحث بأن تشكيل فرق العمل يعد إحدى الآليات الهامة لتطبيق التمكين داخل المدارس، ولا نعني بذلك تشكيل فرق عمل فعالة لتحقيق الغاية المرجوة منها.

5.التحفيز الذاتي:

ما تستفيده المؤسسات التربوية الاهتمام بالحوافز، يظهر من خلال تركيز الجهود والتعرف على جدواها وعلى إنجازات المعلمين العاملين فيها، وهذا كله مدعاة لكي تقف الإدارة بعين الإطلاع على حقيقة الأداء والإنتاجية، وعلى نواحي التقصير والتحولات المطلوبة، من خلال الاهتمام بالحوافز، التي تسهم وبدرجة فاعلة في بيان المعطيات التقويمية لهذه النواحي الأساسية على المؤسسات التربوية (Ostroff,1992,p143).

ويؤكد براون وكولتر (Brown & Coulter,1993,p482) على أن نجاح أي مؤسسة في الاستجابة لحاجات موظفيها من الخدمات العامة التي تقدمها يعتمد على مقياسين

رئيسين: الأول هو المقياس الموضوعي الذي يعتمد على المعلومات الموثقة في السجلات الموجودة في المؤسسة للحكم على فعاليتها، وذلك باستخدام معايير الكفاءة والعدالة في توزيعها. أما المقياس الثاني فهو مقياس شخصي أو ذاتي يعتمد على استطلاع آراء العاملين لمعرفة مستوى رضاهم عن الحوافز التي تقدم لهم.

ويؤكد ملومان ولونتين(Molleman & Leontine,1996,p167) على أهمية دراسة الحوافز وعدها وسيلة هامة لمعرفة الكيفية التي يتم بها تحقيق إشباع حاجات العاملين، فإذا كان الدافع عنصراً داخلياً في تكوين الفرد، فإن الحافز عنصر خارجي يخاطب الدافع ويوجه صاحبه باتجاه سلوك معين، فإذا أرادت الإدارة أن تزيد من إنتاجية وكفاءة العاملين لديها عليها التعرف على دوافعهم وتلمس احتياجاتهم حتى تقدم لهم الحوافز المناسبة التي تشبع رغباتهم، وبالتالي تدفع وتحفز الفرد لاتخاذ السلوك أو التصرف المرغــوب فيـــه، والتمكين هنا يعد مدخلاً مهماً ذا أثر فعال، وأساسه هنا هــو التعزيز الإيجابي.

وإذا لم يحصل الفرد العامل على الإشباع المناسب لحاجاته بسبب العوائق المتمثلة في تأجيل الحافز، أو عدم مناسبته، فإن النتائج ستكون سلبية، ويؤدي الحرمان من إشباع الحاجات إلى الإحباط والذي يؤدي بدوره إلى انتهاج العامل لسلوك مضاد لتحقيق الهدف المطلوب منه مثل انخفاض الإنتاجيـــة، وكثــرة الغيــاب، وعـــدم العمـــل، وعـــدم الـــولاء للمؤسســـة التربويـــة (Robinson,1997,p278).

وفي مجال التمكين يعتمد إبقاء شعلة الحماس في نفوس العاملين على دور الإدارة الواعية التي تستطيع أن توائم ما بين تحقيق أهداف الأفراد العاملين لديها وأهداف المؤسسة التربوية، وأن تعمل على إرضاء المعلمين، وبالتالي تحفيزهم سبيلاً إلى تحقيق أهداف

المدرسة وأهمها تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية. ولابد من التأكيد على أهمية توفير فرص عديدة لتحقيق الحفز الذاتي لدى العاملين في المؤسسات التربوية، وذلك من خلال التنويع في نطاق العمل، وإبقاء المعلمين في جو انشغال منتج ودائم، وتشجيع العمل الجماعي، وإشراك المعلمين في العمليات الحيوية في المدرسة، وتوفير خطوط اتصال فعالة على جميع الاتجاهات، وإشراك المعلمين في وضع مقاييس التقويم لانتقاء المعايير الأنسب لقياس قوة أدائهم وجودته (Cole,1996,p316).

6.التطوير الذاتي (تطوير الشخصية):

تسعى مختلف المؤسسات التربوية من خلال التدريب إلى إكساب الأفراد العاملين فيها مهارات ومعارف وقدرات جديدة، تساعدهم على القيام بأعمالهم بشكل أكثر فاعلية، ومواكبة التطورات الحديثة، وما تفرضه من متطلبات تكنولوجية، ومهارية، ومعرفية، وتقنية عالية تحتاج إلى أشخاص ذوي قدرات خاصة للقيام في التزاماتهم. ويعد التدريب مصدراً مهماً من مصادر إعداد الكوادر البشرية، وتطوير كفايتها، وتطوير أداء العمل، وتزداد أهمية التدريب أثناء الخدمة في العصر الحديث، حتى أصبح ضرورة ملحة نظراً للتطور السريع في المجالات والمهن كافة مما يستلزم مواكبة الأفراد هذا التطور المتسارع ليضع الفرد أمام مسؤوليات جديدة ومهام كثيرة وأعباء متنوعة لابد من الوفاء بها حتى يكون عضواً صالحاً منتجاً في مجتمعه، يؤدي مهامه الوظيفية بفاعلية (Lawson & Harrison,1999,p246).

أساسيات التمكين الإداري:

يذكر ستر (Stirr,2003,p286) أن أساسيات التمكين الإداري تتكون من سبعة مبادئ مستمدة من الأحرف الأولى لكلمة Empower إذ يمثل كل حرف من هذه الكلمة مبدأ من المبادئ السبعة:

1. تعليم المديرين Education: إذ ينبغي تدريب وتعليم كل مدير في المؤسسات التربوية لأن التدريب والتعليم يؤدي إلى نجاح التمكين الإداري.
2. الدافعية Motivation: على الإدارة في المؤسسات التربوية أن تخطط لكيفية تشجيع المرؤوسين لتقبل فكرة التمكين الإداري ولبيان دورهم الحيوي في نجاح المؤسسات من خلال برنامج التوجيه والتوعية، وبناء فرق العمل المختلفة، واعتماد سياسة الأبواب المفتوحة للمديرين في المؤسسات الدنيا من قبل الإدارة العليا.
3. وضوح الهدف Purpose: إن جهود التمكين الإداري لن يكتب لها النجاح ما لم يكن لدى كل فرد في المؤسسة التربوية الفهم الواضح والتصور التام لفلسفة التربية وأهدافها. وإن صلب عملية التمكين الإداري هي الاستخدام المخطط والموجه للإمكانيات الإبداعية للأفراد لتحقيق أهداف التربية والتعليم.
4. Ownership: يقترح ستر (Stirr,2003) معادلة للتمكين الإداري تتكون من ثلاثة أحرف يسميها (3 As) تمثل الأحرف الأولى لعناصر المعادلة وهي:

السلطة+المساءلة = الإنجاز Authority+ Accountability = Achievement ،

ولتحقيق الإنجاز فإن على الإدارة والعاملين فيها قبول المسؤولية عن أفعالهم

وقراراتهم، والمسؤولية يمكن أن تكون ممتعة للعاملين خاصة إذا تم تشجيعهم على تقديم أفكارهم للإدارة العليا وكان مسموحاً لهم ممارسة سلطاتهم على أعمالهم.

5. الرغبة في التغيير Willingness to change: إن نتائج التمكين الإداري تقود المؤسسات التربوية إلى الطرق الحديثة في أداء مهامها. وإن البحث عن طرق عمل جديدة وناجحة أصبح الحقيقة اليومية. وما لم تشجع الإدارة العليا والوسطى التغيير فإن وسائل الأداء ستؤدي على الفشل.

6. نكران الذات Ego Elimination: تقوم الإدارة في بعض الأحيان بإفشال برنامج التمكين الإداري قبل البدء بتنفيذها. كما يتصف بعض المديرين بحب الذات وإتباع النمط الإداري القديم المتمثل بالسيطرة والسلطة وينظرون إلى التمكين الإداري على أنه تحدٍ لهسم، وليس طريقاً لتحسين مستوى التنافسية للمؤسسة التربوية، أو فرصة لنموهم شخصياً كمديرين وكموجهين.

7. الاحترام Respect: إن دم الحياة للتمكين الإداري هو الاعتقاد بأن كل عضو في المؤسسة التربوية قادر على المساهمة فيها من خلال تطوير عمله والإبداع فيها، ومن لا يحترم فلسفة المؤسسة التربوية من العاملين، فإن عملية التمكين الإداري لن تقدم النتائج العليا المرجوة.

بيئة التمكين الإداري:

يعتمد نجاح استراتيجيات التمكين الإداري على بيئة المؤسسات التربوية وأسلوب تنفيذها لعملية التمكين. فإذا تم إدارة بيئة المؤسسة وأسلوب تنفيذ التمكين بقدرة وفاعلية فإن التمكين

سيعزز تحسين المخرجات التعليمية، وجودتها وتقليل التكاليف، وتحقيق المرونــة فــي إدارة المؤسســات التربويــة، ورفع الرضا الوظيفي للمديرين والمعلمين (Hardy,1998,p267).

أما الإدارة المسيئة لاستراتيجيات التمكين فإنها تزعزع الثقة داخل المؤسسات التربوية، والذي بدوره يؤدي إلى سخرية المعلمين من مبادرة الإدارة، وبالتالي لا يمكننا النظــر إلى عمليــة تنفيــذ التمكيــن بمعــزل عــن البيئة الداخلية للمؤسسات التربوية (Robinson,1997,280).

ويؤكد مالالاك وكورستد (Mallak & Crusted,1996,p153) على ارتباط مستوى التمكين بقوة ثقافة المؤسسة التربوية، وإن مفهوم التمكين دفع الإدارة بالمشاركة خطوة إلى الأمام أبعد لأنها تتطلب أن يندمج الفرد في ثقافة المؤسسة التربوية ويتخذ قراراً يتميز بالاستقلالية. ويتفاوت مستوى التمكين من مؤسسة إلى أخرى ويعتمد على مدى تشجيع وتسهيل ثقافة المؤسسة وبنائها التنظيمي لعملية التمكين. ويؤيد فوستر (Foster,1995,p234) ذلك إذ يؤكد أنه ما لم تكن ثقافة المؤسسات التربوية ملائمة، فإن جهود التمكين سيحكم عليها بالفشل. ويجب أن تكون الإدارة على استعداد للسماح بزيادة تحكم المديرين والمعلمين بعملهم، والسماح لهم كذلك للوصول بشكل أكبر لمصادر التعلم (الوقت، التكنولوجيا، الدعم المادي،...) وتملكهم لصلاحيات اختيار أسلوب العمل.

أساليب التمكين الإداري:

يمكن تحقيق التمكين من خلال الأساليب التالية:

أ- الأساليب الهيكلية (التمكين الهيكلي أو البنيوي):

إن المنظمة التمكينية يكون لها هيكل واضح ومناسب، مع عدد أقل من المستويات الإدارية، وذلك ليسهل عملية انسياب وتدفق المعلومات في اتجاهين، ويمكن تطبيق التمكين على مستوى جماعة العمل من خلال تطبيق المبادىء الآتية:

1. وجود تنظيم العمل حول عمليات أساسية لتشكيل الأعمال الكاملة.
2. أن تكون الوحدة التنظيمية الأساسية هي جماعة العمل الأولية (4-40 فرداً)، وأن يكون لها قائد ممتاز.
3. أن تقوم كل وحدة أساسية وقائدها بتخطيط وتنظيم أعمالهم.
4. أن تكون لدى الوحدة الأساسية القدرة الكاملة على تقييم أدائها في إطار معايير متفق عليها.
5. ضرورة تنظيم الوظائف حتى يتمكن أعضاء الفريق من التخطيط، والتنفيذ والتقييم على الأقل في بعض جوانب العمل.
6. أن تتوافر الفرص للفريق في المشاركة في التخطيط، وحل المشاكل، والتقييم لعمليات الفريق (عريقات،وعبدالهادي، 2011، ص105-107).

ب- أسلوب التمكين من خلال النمط القيادي:

في ظل المنظمة التمكينية يمنح الرؤساء أعضاء الفريق مزيداً من التفويض، ومجالاً أوسع في التخطيط والتنفيذ والتقييم لأدائهم، كذلك فإنهم يمكنون الأعضاء في الفريق من خلال تغيير نمط الرقابة المعمول به من قبل الرؤساء، وهذا لا يعني أن يتمتع الرؤساء عن تقديم التوجيه والإرشاد والدعم للمرؤوسين ولأعضاء الفريق كما طالبوا بذلك، أي أنهم يجب أن يساعدوهم على تطوير مهاراتهم والتزامهم، لكي يؤدوا دورهم بفاعلية في منظمة تمكينية (نفس المرجع، ص 112).

ج _ أسلوب التمكين من خلال المشاركة في القضايا:

يمكن تحقيق التمكين بانخراط الأفراد في تطوير حلولهم الخاصة بالنسبة لقضايا محدودة، ويمكن أن يتم ذلك بأن يقترح أعضاء الفريق الطرق المتقدمة أو أن يحلوا المشكلة في إطار إدارتهم وقسمهم وفقاً للموارد المتاحة والعقبات والقيود التي تواجههم (العجمي، 2008).

د _ أسلوب التمكين من خلال التحفيز:

يُنظر إلى التمكين على أنه التمكين النفسي، ويمكن القول أن(Conger & Kanungo,1988) من رواد هذا النمط حيث قاما بتعريف التمكين على أنه " تعزيز الكفاءة الذاتية" ثم قام(Thomas & Velthouse,1990) بالتوسع في هذا المفهوم من خلال استعراض القوة كطاقة محفزة، ومن خلال ربط التمكين بالتغير في إدراك المتغيرات والتي أطلقوا عليها اسم " تقييم المهام" والتي تحدد الحافزية بالنسبة للموظفين، ثم نموذج (Speritzer,1995) الذي ارتكز على نظرية (Thomas & Velthouse,1990) حيث قامت هذه النظرية بتعريف التمكين على أنه أربعة أبعاد إدراكية وهي: المعنى، والمقدرة، وحرية

الإرادة والأستقلالية، والتأثير (Conger & Kanungo,1988, Thomas & Velthouse,1990,Spreitzer,1995).

التمكين كإستراتيجية إدارية:

ينبغي على المنظمات التي تسعى لإدخال ثقافة التمكين أن تتبنى أسلوب لبناء نظم وعمليات التي تطلق قدرات وإمكانيات العاملين، ويمكن للمنظمة أن تحقق ذلك من خلال:

1. التركيز على السلوك المرغوب من قبل المنظمة.
2. تغيير البناء التنظيمي التقليدي للحصول على السلوك المرغوب.
3. بناء مناخ من الثقة بين الإدارة والعاملين.
4. فتح قنوات اتصال في جميع الاتجاهات.
5. تشجيع العاملين على التعلم والتطوير الذاتي.
6. إيجاد فرق الإدارة الذاتية.
7. دعم مشاركة العاملين في اتخاذ القرار.
8. التعامل مع الصراع التنظيمي بفاعلية وكفاءة.

ولتحقيق ذلك لابد من إحداث تحول في فكر وإستراتيجية الإدارة، وتعمد ثقافة التمكين على اندماج ومشاركة الجميع كل من الإدارة والعاملين على حدٍ سواء لتحقيق النجاح. فالالتزام ومشاركة القيادات الإدارية شرط أساسي لإيجاد ثقافة شاملة للتمكين. وتمكين العاملين لا يعنى بحال من الأحوال سحب البساط من المديرين ولكن التركيز بدلاً من ذلك على توفير الوقت والجهد للمديرين للعمل (العتيبي،2004،ص278).

القيادة التحويلية والتمكين:

لقد ارتبط مفهوم التمكين الإداري في الدراسات الحديثة بالقيادة التحويلية، وحتى يكون التمكين أكثر فاعلية فإن على القادة التواجد عبر كل مستويات الإدارة في المنظمة. إن للتمكين أثراً بالغاً في إكساب العاملين قيماً ومعتقدات جوهرية تعد جزءاً مهماً من الرؤية التي يصوغها القائد، ولذا يلجأ القائد التحويلي إلى استخدام أسلوب التمكين لإحداث تغيير في قيم العاملين ومعتقداتهم أثناء عملية الانتقال بالمنظمة نحو أهدافها المستقبلية المنشودة، مما يزيد من إيمانهم بكفاءتهم الذاتية في تولي المهام الموكلة إليهم لتحقيق رؤية المنظمة (عبدالهادي، 2011،ص169).

إن النظرة الحديثة للتمكين في ظل القيادة التحويلية تعتبر التمكين طريقاً لتطوير العاملين وتحويلهم إلى مستويات عليا من المقدرة والإمكانية، وتنمية الشعور لديهم بتحمل المسؤولية مما يسهم في جعلهم شركاء للقائد في مهامه. والتمكين ليس أداة تستخدم لتنمية العاملين مهنياً فحسب بل إنه أداة فاعلة لتطوير القائد نفسه (المخلافي، 2007،ص98).

فالقائد التحويلي هنا يحرص على التحكم في العمليات الإدارية، ومنح العاملين معه قدراً من الحرية تمكنهم من اختيار الإجراء الذي يعتقدونه مناسباً لتحسين العملية الإداري (الهواري،2009،ص230).

إن فكرة التمكين تتطلب تغيير الأنماط القيادية التقليدية القائمة على السلطة والتوجيه إلى ذلك النمط القيادة الذي يؤمن بالمشاركة والتشاور. وهذا بدوه يتطلب تغييراً جذرياً في أدوار العمل وطبيعة العلاقة بين المدير والمرؤوسين، فدور المدير بحاجة إلى تحول من التحكم والتوجيه إلى الثقة والتفويض، ودور المرؤوسين يتطلب تحولاً من إتباع التعليمات والقواعد

إلى المشاركة في اتخاذ القرارات. ويعد تمكين العاملين من أبرز الخصائص التي تميز القيادة التحويلية عن غيرها من الأنماط القيادية (العتيبي،2005،ص281).

ويبين دانيلز وجيل(Daniels and Gail,2002,p198) أن للتمكين فوائد جمة للمنظمة والعاملين على حد سواء، إذ يفيد المنظمة من خلال تحقيق المزايا المتعلقة بارتفاع الإنتاج، وانخفاض نسبة التسرب والغياب، وتحسين جودة الإنتاج ونوعية الخدمات، وزيادة المقدرة التنافسية، أما فيما يتعلق بالعاملين فإن التمكين يسهم في إشباع حاجات الأفراد من تقدير وتحقيق للذات، وزيادة ولاء الفرد للمنظمة، وإحساسه بالرضا عن وظيفته ورؤسائه، وزيادة دافعيته، وتنمية شعوره بالمسؤولية. وازدياد الالتزام الوظيفي، وتحسين العلاقات البينية، وزيادة الاستقلالية الفردية، ودعم فرص النمو المهني(حريم،2009،ص214).

ولإنجاح عملية التمكين في بيئة المنظمات العربية الطامحة للتحول والتغيير، وإزالة العوائق التي تحد من فعاليتها، لابد من الاتجاه نحو البناء التنظيمي المرن، والتحول لتطبيق مفهوم القيادة التحويلية، وإيجاد المنظمة التي تشجع على التعلم الذاتي، وتيسير تداول المعلومات، والتحول من نظام الإشراف القائم على التوجيه والتحكم، وإعادة النظر في نظام المكافآت، بالإضافة إلى توفير التدريب الملائم للقيادات الإدارية (الدوري، وصالح،2009،ص185).

ويبرز دور القيادة التحويلية حيث يمثل تمكين العاملين أحد الخصائص التي تميز القيادة التحويلية عن القيادة التبادلية. حيث يتميز القيادة التحويلية بإتباع أساليب وسلوكيات تشجع على تمكين العاملين كتفويض المسؤوليات، تعزيز قدرات المرؤوسين على التفكير بمفردهم، وتشجيعهم لطرح أفكار جديدة وإبداعية (Dvir et Al.,2002).

ويرى (Bennis and Nanus,1985,p168) أن القائد العظيم يعمل على تمكين الآخرين لمساعدتهم على تحويل رؤيتهم إلى حقيقة المحافظة عليها. حيث يؤكد الكاتبان أن القادة الذين يتمتعون بسلوك تحويلي لديهم القدرة على إمداد مرؤوسيهم بالطاقة والإلهام لتمكينهم من التصرف عن طريق إمدادهم برؤية للمستقبل بدلاً من الاعتماد على أسلوب العقاب والمكافآت. فالقيادات التي تملك الرؤية يمكن أن تخلق مناخ المشاركة وتهيؤ الظروف المساعدة للتمكين التي عن طريقها يستطيع الموظفين أن يأخذوا على عاتقهم السلطة لاتخاذ القرارات التي تعمل على تحقيق الرؤية. وبجانب إمداد الموظفين بالرؤية، فالقيادة التحويلية تتميز بقدرتها على خلق السلوك الإلهامي الذي يعزز الفاعلية الذاتية للعاملين للوصول إلى الهدف، وتتميز القيادات التي لديها توقعات وطموحات عالية بقدرتها على تعزيز الفاعلية الذاتية للموظفين وتحفيزهم لبناء المبادرة الفردية لتحقيق الهدف(Bass and Avolio,1993,p289).

خلاصة الأدب النظري

قسم هذا الفصل إلى عدد من العناوين وهي عن القيادة التحويلية والتمكين الإداري وعلاقة القيادة التحويلية بالتمكين الإداري، إذ تم تناول القيادة وتطورها على مر العصور متضمناً تعريف القيادة، وتطور نظرياتها، وما أضافته كل نظرية من النظريات، إذ تم التركيز على القيادة التحويلية باعتبارها من النظريات الحديثة، والتي تعتبر أكثر من غيرها تعاملاً إحداث التمكين والتحويل في أداء المنظمات، حيث تم استعراض مفهوم القيادة التحويلية القيادة التحويلية في الإسلام.، وأهميتها، وعناصرها، والقيادة التحويلية في المؤسسات التربوية وأهميتها، وأهدافها، نتائج القيادة التحويلية،

بالإضافة إلى ذلك تم استعراض التمكين الإداري كمفهوم بدأ بالتبلور والظهور خاصة في نهاية القرن العشرين، إذ أصبح أحد المحاور الرئيسية التي على القادة تبنيها وإتقانها ليتمكنوا من إدارة منظماتهم بكل كفاءة واقتدار، وقد تضمن هذا المحور مفهوم التمكين، والتمكين الإداري، والتمكين وتفويض السلطة، أهمية التمكين الإداري في المؤسسة التربوية، وفوائد التمكين الإداري، وأبعاد التمكين الإداري، أساسيات التمكين الإداري، وبيئة التمكين الإداري، ونماذج التمكين الإداري، وأساليب التمكين الإداري، والتمكين كإستراتيجية إدارية، ومعيقات التمكين الإداري في المؤسسات التربوية، وأخيراً القيادة التحويلية والتمكين الإدري.

وأخيراً تم استعراض العلاقة بين القيادة التحويلية والتمكين الإداري، وكيف تتأثر هذه العلاقة من خلال مجالات القيادة التحويلية والمتمثلة بالجاذبية والتأثير، والتحفيز الإلهامي، والتشجيع الفكري، والاعتبار الفردي، ومن خلال مجالات التمكين الإداري، والتي تتضمن تفويض السلطة، وتنمية السلوك الإبداعي، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي.

ومن خلال ما تم استعراضه يتضح أهمية التمكين الإداري وتفوقه على غيره إذ يركز على تمكين الموظف من أداء مهامه بكفاءة وفاعلية، كما تستخدم السلطة الأخلاقية قبل السطة الرسمية فتكون الإطار المرجعي لأي سلطة، كما أبرز الإطار النظري العلاقة القوية والمتشابكة ما بين القيادة التحويلية والتمكين الإداري بعد ربط مجالات القيادة التحويلية بمجالات التمكين الإداري، وتحليل هذه المجالات وأثرها على كل مفهوم من المفاهيم.

ثانياً: الدراسات السابقة

على الرغم من الأهمية الخاصة التي يلقاها موضوع القيادة التحويلية في عالمنا اليوم، والجهود التي يبذلها مختلف الباحثين في تناول أطراف هذا الموضوع وتأثيراته المتوقعة

والمثبتة في كثير من أوجه النشاط الإنساني لا سيما في مجال التمكين الإداري بشكل عام، ونظراً لحداثته فقد لوحظ توفر عدد بسيط من الدراسات العربية أو الأجنبية – حسب علم الباحث– التي تخضع موضوع العلاقة بين القيادة التحويلية والتمكين الإداري للبحث والدراسة ولم يجد لباحث أي دراسة تناولت العلاقة بين القيادة التحويلية والتمكين الإداري وخاصة على مستوى المديريات والمدارس الثانوية للبحث والدراسة . لذا سيتم استعراض عدد من الدراسات العربية والأجنبية المحدودة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية من جانب أو من آخر فيما يتعلق بموضوع القيادة التحويلية ، أو موضوع التمكين الإداري، أو الموضوعين معاً وفقاً للتسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

– الدراسات المتعلقة بالقيادة التحويلية:

أجرى العمري (2004) دراسة بعنوان " العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة للمديرين في المؤسسات العامة " هدفت إلى معرفة مستوى السلوك القيادي للمديرين وعلاقته بإدارة الجودة الشاملة، ولتحقيق هدف الدراسة فقد اعتمد الباحث في جمع بياناته على استبانة طورها بنفسه إضافة إلى مقياس باس Bass وأفوليو Avolio، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لغرض الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

- إن مستوى السلوك القيادة التحويلي للمديرين في المؤسسات العامة قيد الدراسة لا يرقى إلى المستوى المأمول.
- وجود علاقة قوية وإيجابية، وذات دلالة إحصائية بين خصائص القيادة التحويلية إجمالاً، كما ترتبط بعلاقات إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية مع إدارة الجودة الشاملة بشكل عام.

- عدم وجود فروق في آراء الموظفين نحو توفر السلوك القيادي التحويلي للمديرين في المؤسسات العامة تعزى لمتغير العمر، أوالرتبة الوظيفية، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة.

وأما أبوتينة، وخصاونة، والعمري(2006) فقد أجروا دراسة بعنوان " أثر القيادة التغييرية بأبعادها الستة منفردة ومجتمعة، ومتغيرات ديمغرافية مختارة لدى معلمي ومعلمات محافظة الزرقاء في مستوى ثقتهم بمديريهم ومديراتهم "، هدفت إلى كشف أثر القيادة التغييريـة لعينـة مكونة من (200) معلم ومعلمة في محافظتي الزرقاء والبلقاء، في مستوى ثقة أولئك المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم. كما سعت الدراسة إلى تحديد قوة العلاقة واتجاهها بين أبعاد القيادة التغييرية الستة ومتغير الثقة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أثراً له دلالة إحصائية للقيادة التغييرية بأبعادها الستة مجتمعة في ثقة المعلمين والمعلمات بمديريهم ومديراتهم، ولبعد إدامة توقع مستويات الأداء العالي، بخلاف بقية الأبعاد والمتغيرات الديمغرافية المختارة، إذ انتفت تأثيراتها الدالة احصائياً. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية موجبة بين القيادة التغييرية والثقة بالمدير/ة، وعلاقة ارتباطية متوسطة موجبة بين أبعاد القيادة التغييرية الستة منفردة والثقة بالمدير/ة.

وهدفت دراسة ريزون(Reason, 2006) والتي بعنوان" العلاقة بين سلوكيات القيادة التحويلية وتوجهات مديري المدارس في قيادة المعلم" إلى كشف سلوكيات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس وتوجهاتهم في قيادتهم لمعلميهم، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم اختبار (176) معلماً من (5) مدارس في مدينة ديترويت في الولايات المتحدة. وأشارت النتائد إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات المديرين نحو قيادة المعلم وبين سلوكيات المديرين المتعلقة بالقيادة التحويلية. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً بين

المديرين في تحديدهم لسلوكيات القيادة التحويلية المدركة لدى المشاركين في المدرسة تعزى لمتغيرات العمر، والجنس، والمستوى الدراسي، وسنوات الخبرة.

وكما قامت عيسى(2008) بدراسة كان عنوانها " دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديرو المدارس الثانوية في محافظات غزة " وقد هدفت الدراسة إلى معرفة دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديرو المدارس الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث قامت بتصميم استبانة على أبعاد القيادة التحويلية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرو المدارس الثانوية في محافظات غزة والبالغ عددهم (117) مديراً ومديرة ، أما العينة فقد بلغت (110) مديراً ومديرة من مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد ممارسة للقيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة بنسبة أقل من (60 %).
- احتل المجال الخامس (الاستثارة الفكرية وتوقع مستويات أداء عليا من العاملين) المرتبة الأولى بوزن نسبي (48.82)، بينما احتل المجال الرابع (تقديم نموذج سلوكي يحتذى) المرتبة السادسة بوزن نسبي (42.24) في تقديرات أفراد العينة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المدراء لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي والتخصص.

أما السهلي (2009) فقد أجرى دراسة بعنوان" درجة تطبيق القادة الأكاديميين للقيادة التحويلية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية"، وقد هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق القادة الأكاديميين للقيادة التحويلية في كليات المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة اختار

الباحث عينة عشوائية طبيقة بلغ عددها (431) عضو هيئة تدريس. وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة تطبيق القادة الأكاديميين للقيادة التحويلية جاءت متوسطة، كما أظهرت النتائج عـدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول درجة تطبيـق القادة الأكاديميين للقيادة التحويلية على مجالات الدراسة، وعلى الأداة ككل، تعزى لمتغيـرات الرتبة الأكاديمية، والتخصص، وسنوات الخبرة.

كما أجرى (Khasawneh et al, 2012) دراسة بعنوان " درجـة ممارسـة مـديري محافظة مدارس البلقاء ومديراتها لنموذج ليثوود وجانتزي في القيادة التحويلية من وجهة نظر معلمي تلك المحافظة ومعلماتها "، هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس لنمـوذج ليثوود وجانتزي في القيادة التحويلية. وقد تكونت عينة الدراسة مـن 340 معلمـاً ومعلمـة شاركوا في هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة استبانتها. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المديرين يمارسون نموذج ليثوود وجانتزي في القيادة التحويلية بدرجة متوسطة من وجهة نظر معلميهم ومعلماتهم. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمـين والمعلمات في تحديدهم لدرجة ممارسة مديريهم للقيادة التحويلية لصالح المعلمات. أمـا أثـر المرحلة الدراسية فقد كان دالاً إحصائياً لصالح المدارس الأساسية. كما توصلت الدراسة إلـى أن المعلمين والمعلمات من ذوي الخبرات القليلة والمتوسطة حددوا درجة ممارسة أعلى للقيادة التحويلية لمديريهم في مجالات القيادة التحويلية الستة من زملائهم من ذوي الخبرات الطويلة.

وكما أجرى ساني وماهاراني (Sani & Maharani, 2012) دراسة في أندونيـسيا بعنوان" أثر القيادة التحويلية على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جامعـة مولانـا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية"، هدفت إلى دراسة أسلوب القيادة التحويلية ومعرفـة أثـر القيادة التحويلية على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وقد اتبعـت الدراسـة المـنهج

المسحي، وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية والبالغ عددها (77) عضو هيئة تدريس. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب القيادة التحويلية له تأثير مباشر وإيجابي على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس كما برز مجال الاعتبار الفردي في صدارة الترتيب.

وقام هوانغ (Huang, 2012) بدراسة كان عنوانها (تقييم أسلوب القيادة التحويلية في جامعة بنسلفيا لتعليم اللغة الانجليزية (ELP). وقد هدفت إلى تقييم أسلوب القيادة التحويلية، وقد اتبعت الدراسة المنهج النوعي لتحقيق هدف الدراسة، كما اختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية والبالغ عددها (5) من القادة الأكاديميين في كلية الدراسات العليا، منهم (1) عميد كلية الدراسات العليا، و (3) مساعدي عميد، و(1) رئيس قسم الإدارة والقيادة التربوية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من خصائص القائد التحويلي القدرة على التأثير في مرؤوسيه، والقدرة على إحداث التغيير، والتركيز على البعد الاعتبارية للعاملين من خلال نشر الثقة بينه وبين مرؤوسيه، والاستفادة من خبراتهم والاهتمام بتطويرهم في مجال إجراء البحوث.

- **الدراسات المتعلقة بالتمكين الإداري:**

كما تم الإشارة إليه فإن موضوع التمكين الإداري بشكل عام، ولدى القادة التربويين بشكل خاص يشغل بال الكثير من الباحثين، في محاولة للوصول إلى الكشف عن كافة المتغيرات والعوامل المؤثرة فيه، وقد تناول الباحثين هذا الموضوع من مختلف الجوانب كلٌ بحسب وجهة النظر التي يراها، وفيما يلي مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع التمكين الإداري.

أجرى العساف (2006) دراسة كان عنوانها " التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي

الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية"؛ هدفت إلى الكشف عن مستوى التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي، والاستقرار الوظيفي، لدى أعضاء هيئة التدريس المتفرغين العاملين في الجامعات الأردنية العامة، وشملت عينة الدراسة (541) عضو هيئة تدريس، حيث كشفت الدراسة أن مستوى ممارسة التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية جاء متوسطاً، كما كشفت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مستوى ممارسة التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية والالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس فيها. كذلك وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى ممارسة التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية، والاستقرار الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس فيها.

كما أجرى الطراونة (2006) دراسة بعنوان " العلاقة بين التمكين الإداري وفاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن" وقد هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التمكين الإداري وبين فاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية؛ وقد تكونت عينة الدراسة من (286) مديراً ومديرة. وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس جاء متوسطاً، ومستوى فاعلية عملية اتخاذ القرار جاء كذلك متوسطاً، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التمكين الإداري وفاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن.

وقام العطاري والشنفري (2007) دراسة بعنوان " تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة". هدفت للكشف عن درجة تقدير

المعلمين والعاملين في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة، وبلغ حجم العينة (341) من المعلمين والعاملين في مديريات التربية، واستخدم الباحثين استبانة من نوع ليكرت مكونة من (30) عبارة موزعة على ستة أبعاد، وقد جاء بعدا المكانة والاعتقاد بفاعلية الذات في المقدمة ثم النمو المهني والاستقلالية ثم التأثير وأخيراً اتخاذ القرار.. وأظهرت النتائج تقديراً معتدلاً للمشاركين لدرجة تمكنهم من السلطة، وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والعاملين في مديريات الربية في سلطنة عمان على بعض المحاور تعزى للجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

كما قام العطاري وجبران (2007) دراسة بعنوان " الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين من السلطة للمعلمين في محافظة إربد – شمال الأردن "، هدفت إلى الكشف عن درجـة اعتقـاد المعلمين لفعالية الذات لديهم وتمكنهم من السلطة. وقد استخدم الباحثين الاستبانة فـي جمـع البيانات، قد خلصت الدارسة إلى أن اعتقاد المعلمين لفعالية الذات لديهم كان مرتفعاً،وقد جـاء محورا الاعتقاد بفعالية إحداث النتائج والفعالية الشخصية في المرتبة الأولى والثانيـة علـى التوالي؛ أما بالنسبة للتمكين من السلطة فإن محور المكانة سجل متوسطاً مرتفعاً مقارنة مـع متوسطات معتدلة المحاور. كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة اعتقاد المعلمين في محافظة اربد لفعالية الذات لديهم وتمكنهم من الـسلطة تعـزى للجـنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

أجرى الفاضل (2009) دراسة بعنوان " علاقة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس إقليم شمال الأردن من وجهة نظـر المعلمين" هدفت إلى معرفة علاقة التمكين الإداري بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الـشاملة فـي

مدارس إقليم شمال الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (380) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة لوصف مجالات التمكين الإداري وأخرى لوصف مجالات إدارة الجودة الشاملة.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة التمكين الإداري لدى مدير المدارس الحكومية في إقليم شمال الأردن عال، وكذلك بالنسبة لمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة فقد كان عالٍ. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ممارسة التمكين الإداري لدى مديري المدارس بمجالاته تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة، والجنس؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة لدى مديري المدارس بمجالاته تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة، والجنس؛ وكذلك وجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التمكين الإداري بمجالاته ومستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مدارس إقليم شمال الأردن من وجهة نظر المعلمين.

كما أجرت القاضي (2009) دراسة بعنوان " التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية في إقليم الشمال وعلاقته بالتدريب الإداري من وجهة نظرهم" وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التمكين والتدريب الإداري للقادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية في إقليم الشمال والعلاقة بينهما، وقد تكونت عينة الدراسة من (118) قائداً أكاديمياً؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة والمقابلة في جمع البيانات.

وخلصت الدراسة إلى أن درجة التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين والتي قدرت من قبلهم تراوحت بين درجة عالية ودرجة متوسطة. وتراوح مستوى التدريب الإداري بين

درجة متوسطة ودرجة عالية؛ ووجود علاقة إيجابية بين مستوى التمكين ومستوى التدريب الإداري لدى القادة الأكاديميين.

أما وشاح (Weshah,2012) فقد أجرى دراسة بعنوان " درجة التمكين وتفويض السلطة بين المعلمين في المدارس الأردنية التي تتعامل مع الجامعة الأردنية في عمان، والمعلمين في المدارس الأسترالية التي تتعامل مع جامعة RMTT في ملبورن الأسترالية"، وهدفت الدراسة إلى معرفة درجة التمكين وتفويض السلطة بين المعلمين في المدارس الأردنية التي تتعامل مع الجامعة الأردنية في عمان، والمعلمين في المدارس الأسترالية التي تتعامل مع جامعة RMTT في ملبورن الأسترالية، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحث المنهج المسحي، وقد أختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من المعلمين في المدارس الأردنية والمدارس الأسترالية الذين تتراوح اعمارهم بين (24–50) سنة والبالغ عددهم (188) معلماً ومعلمة، منهم (105) معلماً ومعلمة في المدارس الأردنية، و(83) معلماً ومعلمة من المدارس الأسترالية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التمكين وتفويض السلطة لدى المعلمين في المدارس الأردنية والأسترالية جاءت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الأردنيين (2.04)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعلمين الأستراليين (2.94). كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التمكين أعلى لدى المعلمين في المدارس الاسترالية في جمع الأبعاد: صنع القرار، والاتصالات، والعلاقات الإنسانية، والتنمية المهنية، وتفويض السلطة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:**

بعد استعراض الدراسات السابقة والتي أجريت خلال الفترة (2004 – 2012) والبالغ عددها (15) دراسة منها: (10) دراسات عربية و(5) دراسات أجنبية، يتضح أن هناك تنوعاً في المواضيع والأهداف والنتائج المتحصلة بتنوع الجوانب التي عالجتها كل دراسة من هذه

الدراسات. كما يتضح وجود اهتمام في البلدان التي أخذت منها هذه الدراسات بموضوعي القيادة التحويلية والتمكين الإداري. وبصورة أكثر تحديداً تبين من الدراسات السابقة ما يلي:

- تناول بعض الدراسات أبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الثقة حيث ركزت دراسة (أبو تينة، وأخرون 2006) على أثر أبعاد القيادة التحويلية (تحديد الرؤية وتوضيحها، توفير النموذج الملائم، رعاية التزام جماعي بأهداف المجموعة، توفير الدعم الفردي، توفير الاستثارة الفكرية، إدامة توقع مستويات الأداء العالي) على مستوى الثقة.
- كما ركزت دراسة (عيسى،2008) على دور القيادة التحويلية في تطوير الأداء وزيادة فاعلية القيادة في المؤسسات.
- ركزت دراسة (العمري،2004) على خصائص القيادة التحويلية ومدى توفر مبادىء إدارة الجودة الشاملة.
- تناولت دراسة (Reason,2006) العلاقة بين سلوكيات القيادة التحويلية وتوجهات مديري المدارس فس قيادة المعلم.
- تناولت دراسة (السهلي،2009) درجة تطبيق القادة الأكاديميين للقيادة التحويلية.
- اهتمت بعض الدراسات تقييم أسلوب القيادة التحويلية ومنها دراسة (Huang,2012).
- اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على مدى ممارسة نموذج ليثوود وجانتزي في القيادة التحويلية ومنها دراسة (Khasawneh et al,2012).
- تناولت الدراسات السابقة والمتعلقة بالتمكين الإداري ومحددات ونتائج التمكين الاداري وتأثيره على ولاء العاملين والرضا والالتزام الوظيفي مثل دراسة(العساف،2006)، وأثر التمكين الإداري على فاعلية القرارات مثل دراسة(الطراونة،2006)، وعلاقة التمكين الإداري بمبادىء الجودة الشاملة والتدريب مثل دراسة (الفاضل،2009) ودراسة (القاضي،2009) وأخيراً دراسات تناولت مدى ممارسة التمكين الإداري مثل دراسة

(العطاري، والشنفري،2007)، ودراسة(العطاري، وجبران،2007)، وأخيراً تناولت دراسة (Weshah,2012) العلاقة بين التمكين وتفويض السلطة.

والجدير بالذكر أن استعراض الدراسات السابقة ومنهجايتها مكن الباحث من:

1. تعزيز وبناء الجانب النظري لهذه الدراسة.

2. ساعد على بناء منهجية خاصة بهذه الدراسة تتلاءم مع أهدافها وطبيعة مجتمعها.

3. كما ساعد في بناء أسئلة الدراسة.

4. إضافةً إلى الفائدة في عملية التحليل لهذه الدراسة وتفسير نتائجها.

ويمكن القول ان الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة بالآتي:

1. اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مجال التطبيق، حيث أن مجتمع الدراسة من مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الثانوية في وزارة التربية والتعليم الأردنية في إقليم الوسط في الأردن. في حين أن الدراسات السابقة لم تتناول هذا المجتمع في أي موضع فيها.

2. عدم وجود دراسات تناولت العلاقة بين كلا المتغيرين وذلك لتوضيح العلاقة بين كل بعد من الأبعاد المختلفة للقيادة التحويلية ودرجة التمكين الإداري للمديرين، وهذا ما حققته الدراسة الحالية.

3. يسعى الباحث إلى الاستفادة من خلاصة نتائج الدراسات السابقة وتطويرها بما يتناسب وتطبيق مفهوم القيادة التحويلية وعلاقته بالتمكين الإداري كأسلوب إداري حديث.

4. كذلك ركزت الدراسة الحالية على مدى فاعلية النمط القيادي التحويلي الذي لم يكن وارد استخدامه في تطوير أداء مديري التربية والتعليم ورفع مستوى التمكين الإداري للعاملين

تحت إداراتهم، لينعكس ذلك في تطوير مديرياتهم والارتقاء بها إلى وضـــع أفــضل فــي المستقبل.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للإجراءات المتبعة في تحقيق أهداف الدراسة، بدءاً من وصف منهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وطريقة اختيار العينة، وخطوات تطوير أداة الدراسة، والإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدقها وثباتها، وكيفية تطبيقها على أفراد العيّنة، وطريقة جمع البيانات وأسلوب تصحيح إجابات أفراد العيّنة، ووصف لمتغيرات الدراسة، وانتهى هذا الفصل بوصف المعالجات الإحصائية المتبعة للإجابة على أسئلة الدراسة.

1- منهج الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة إعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ بوصفه الأسلوب المناسب للبحث في مشكلة الدراسة الحالية المتمثلة في واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية .

2- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في مديريات إقليم الوسط في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم (420) مديراً ومديرة خلال العام الدراسي (2013/2012) موزعين على محافظات الإقليم الأربعة (محافظة العاصمة، والزرقاء، والبلقاء، ومأدبا) بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام 2012. والجدول رقم (1) يوضح توزيع حجم مجتمع الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي:

جدول رقم (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير النوع الاجتماعي

متغير الدراسة	الفئة	عدد المدراء	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	مدير	214	% 51
	مديرة	206	% 49
	المجموع	420	%100

*المصدر: وزارة التربية والتعليم- إدارة الموارد البشرية،2012.

3- عينة الدراسة

لقد تم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية النسبية بنسبة 50% من أفراد المجتمع، لضمان مصداقية النتائج ولضمان شمول جميع المتغيرات الديمغرافية في الدراسة؛ وعليه تكونت عينة الدراسة من (210) مدير ومديرة عاملين في المدارس الثانوية التابعة لمديريات إقليم الوسط وذلك للإجابة على أداة الدراسة، وقد تم استرداد جميع الاستبانات وبنسبة (100%) لأن الباحث قام بتوزيعها واستلامها مباشرة باليد من العينة، والجدول رقم(2) يوضح توزيع أفراد العينة الذين سلّموا استباناتهم بحسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

متغير الدراسة	الفئة	عدد المدراء في عينة الدراس	النسبة المئوية لتمثيل مجتمع الدراسة
النوع الاجتماعي	مدير	107	%50
	مديرة	103	%50
	المجموع	210	%100
المؤهل العلمي	دبلوم	2	%1
	بكالوريوس	58	%27
	بكالوريوس+ دبلوم عالي	103	%49
	ماجستير	37	%18
	دكتوراه	10	%5
	المجموع	210	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	%3
	من 5 – 15 سنة	68	%32
	أكثر من 15 سنة	137	%65
	المجموع	210	%100

يبين جدول رقم(2) أن ما نسبته (50%) من عينة الدراسة هم من المديرين، وما نسبتـــه (50%) هنّ من المديرات. وتعني عينة الدراسة أن نسبة المديرين متساوية مع نسبة المديرات. كما يُبين أن (1%) من عينة الدراسة هم من حملة الدبلوم فقط ، وأن (27%) من عينة الدراسة هم من حملة البكالوريوس، وأن (49%) من عينة الدراسة هم من حملة البكالوريوس والدبلوم العالي، وأن (18%) من عينة الدراسة هم حملة الماجستير، وأن (5%)

من عينة الدراسة هم من حملة الدكتوراه، كما يُبين الجدول أن ما نسبته(3%) من عينة الدراسة هم من الذين تقل خدمتهم عن (5 سنوات) في مجال الإدارة المدرسية، وأن ما نسبتــه(35%) هم ممن تتراوح سنوات خدمتهم في مجال الإدارة المدرسية بين (5-15 سنة)، وما نسبته (65%) هم من الذين سنوات خدمتهم أكثر من (15سنة).

4-أداتا الدراسة

لأغراض الدراسة الحالية تم تطوير أداة الدراسة والمكونة من مقياسين اثنين على النحو التالي:

1- مقياس واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط.

قام الباحث بتطوير استبانة بصورتها الأولية تكونت من (36) فقرة موزعة على أربعة مجالات لاستطلاع تقديرات مديري المدارس الثانوية لواقع القيادة التحويلية لدى مدير التربية والتعليم في إقليم الوسط. وفق الخطوات التالية:

1. زيارة مديــري التربيـــة والتعليــم في مديريات التربية والتعليم فـــي إقليم الوسط وجمع المعلومات الخاصة بوظائفهم، وبنمط قيادتهم والاستفسار عن آلية تعاملهم مـــع مـــديري المدارس الثانوية.
2. الإطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات المتخصصة مثل دراسة (Khasawneh et al,2012)، إذ تم تناول أسماء المجالات للقيادة التحويلية وبعض الفقرات مثل مجال الجاذبية والتأثير(الفقرات:8،4،2،1)، مجال التحفيز الذاتي (الفقرات: 11،17,14)، مجال التشجيع الفكري (الفقرات 19،21،25)، ودراسة ليثوود وجانتزي (Leithwood & Jantzi,1996)، إذ تم الإطلاع على مجالاتها وتطوير بعض الفقرات وترجمتها وتكييفها للبيئة الأردنية.

3. قام الباحث بصياغة الفقرات لتغطية جميع مجالات الدراسة التي تصف واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط، كما تم إعتماد " مقياس ليكرت" فيها لتتوزع عليها استجابات المستجيبين وعلى النحو الآتي: 1 " أعارض بشدة "، 2 " أعارض "، 3 " متوسط "، 4 " موافق "، 5 " موافق بشدة ".

وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (36) فقرة ملحق (1)، والجدول (4) يوضح مجالات مقياس القيادة التحويلية وعدد الفقرات لكل منها بصورتها الأولية:

جدول رقم (3)

مجالات القيادة التحويلية وعدد فقرات كل مجال بصورتها الأولية

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات
1	الجاذبية والتاثير	8
2	التحفيز الإلهامي	9
3	التشجيع الفكري	9
4	الاعتبار الفردي	10
المجموع		36

4 -1-1 صدق المحور الأول (القيادة التحويلية):

4-1-2 الصدق الظاهري(صدق الاستبانة من وجهة نظر المحكمين):

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين وذوي الخبرة في المجالات التربوية والنفسية والإدارية، من أساتذة الجامعات الأردنية ملحق (2)، والبالغ عددهم (23) محكماً، وتم أخذ آراء المحمكين في:

1.الصياغة اللغوية.

2. انتماء الفقرات للبعد الذي تندرج تحته.

وبعد استعادة الاستبانة من المحكمين تم تفريغ آرائهم واقتراحاتهم، واعتماد الفقرات والتعديلات التي نالت اتفاق (80%) فأكثر من آراء المحكمين. فقد تم تعديل الصياغة اللغوية لمعظم فقرات الاستبانة حيث اتفق معظم المحكمين على ضرورة شطب عبارة " مديري التربية والتعليم" المتكررة، وإعادة تسمية المجال الرابع ضمن استبانة القيادة التحويلية "الاعتبارية الفردية" ليصبح " الاعتبار الفردي" وتوحيد صيغ الأفعال في بداية الفقرات لتصبح أكثر انسجاماً مع السياق، تغيير كلمة " متوافقة" بكلمة " منسجمة" في الفقرة (1)، وشطب جملة يستحوذ على قلوبهم من الفقرة (8) وإعادة صياغتها بـــ" يمتلك شخصية قوية تجذب مديري المدارس إليه"، شطب كلمة "لتوليد" واستبدالها بكلمة "تحقيق" من العبارة رقم(12)، تغيير كلمة " اتخاذ" واستبدالها بكلمة "صناعة" في الفقرة (24).وتغيير كلمة " الجماعي" بكلمة" فريقي" فـــي الفقرة (25)، وتغييـــر جملة " التنمية المهنية " بجملة" النمو المهني" في الفقرة (32)، وأخيراً استبدال جملة" يعمل على" بجملة " يسهم في" في الفقرة (35).

وبعد إجراء التعديلات على الاستبانة بصورتها الأولية حسب ما أوصى به المحكمون، تم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية والتي حافظت على عدد فقراتها (36) فقرة موزعة على أربعة مجالات ملحق (3).

4-1-3 صدق المقياس:

*** الاتساق الداخلي لمحور القيادة التحويلية:**

يبين الجدول(4) نتائج الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول: واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط.

جدول رقم (4)

الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول: واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم

الرقم	المحور الفرعي	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig
1	الجاذبية والتأثير	يظهر سلوكيات منسجمة مع المبادئ الأخلاقية لمهنة التعليم.	0.77	0.000
2		يحرص على أن تكون أفعاله مطابقة لأقواله.	0.66	0.000
3		يمتلك المقدرة على تجاوز العقبات التي تعترضه.	0.64	0.000
4		يحفز برؤىً يمكن تحقيقها إذا عملوا معاً.	0.67	0.000
5		يجعل مديري المدارس يتصرفون وكأنهم قادة.	0.78	0.000
6		يقدم القوانين التي تحكم سير العمل على شكل مبادئ إرشادية.	0.60	0.001
7		يقدم نموذجاً جيداً يحتذى به.	0.72	0.000
8		يمتلك شخصية قوية تجذب مديري المدارس إليه .	0.46	0.019
9	التحفيز الإلهامي	يتوقع في أداء مديري المدارس توقعات عالية .	0.62	0.001
10		يعزز من ثقة مديري المدارس بأنفسهم .	0.74	0.000
11		يستخدم مع مديري المدارس منحى حل المشكلات لتحقيق أهداف المدرسة.	0.72	0.000
12		يشجع مديري المدارس على تقييم تقدمهم نحو تحقيق أهداف المدرسة.	0.68	0.000
13		يدعم المشاريع التربوية الإبداعية التي يقدمها مديرو المدارس الثانوية.	0.79	0.000
14		يشجع على القيادة الذاتية.	0.79	0.000
15		يبتكر طرقاً جديدة تساعد في اكتساب مهارات جديدة.	0.75	0.000
16		ينظم برامج تتيح فرصاً للنمو المهني	0.63	0.001
17		يوفر مناخ عمل إبداعي.	0.60	0.001
18	التشجيع الفكري	يشجع على التحسين المستمر لمدارسهم.	0.85	0.000
19		يرسّخ لدى مديري المدارس ثقافة الحوار.	0.83	0.000
20		يقدر الانجازات التي يحققها مديرو المدارس ويحتفل بها.	0.85	0.000
21		يشجع على المشاركة في تكوين رؤية مشتركة للمدرسة.	0.82	0.000

الرقم	المحور الفرعي	العبارة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig
22	التحفيز الفكري	يهتم بتحفيز مديري المدارس لتحقيق الرؤية المشتركة.	0.71	0.000
23		يثير مقدرة مديري المدارس على تحليل المشكلات التي تواجههم.	0.80	0.000
24		يشرك مديري المدارس في صناعة القرار.	0.75	0.000
25		يُرسخ ثقافة العمل الفريقي.	0.54	0.005
26		يتيح حرية استخدام الوسائل التي تحقق أهداف التعليم .	0.63	0.001
27	الاعتبار الفردي	يحتفظ بعلاقات طيبة مع مديري المدارس الثانوية.	0.78	0.000
28		يأخذ بعين الاعتبار آراء مديري المدارس الثانوية عند مبادرته بأفعال تؤثر في عملهم.	0.46	0.020
29		يراعي الفروق الفردية بين مديري المدارس الثانوية.	0.69	0.000
30		يشارك مديري المدارس الثانوية في مناسباتهم الاجتماعية.	0.63	0.001
31		يراعي احتياجات مديري المدارس الثانوية.	0.57	0.003
32		يشجع النمو المهني لمديري المدارس الثانوية .	0.70	0.000
33		يقدم المصادر الضرورية لدعم تنفيذ البرامج التربوية.	0.69	0.000
34		يُجدول مواعيد دورية للالتقاء بمديري المدارس لتدارس المشكلات التي تعترض عملهم.	0.75	0.000
35		يسهم في رفع الروح المعنوية لدى مديري المدارس باستمرار.	0.78	0.000
36		يجيد الإصغاء الفعال لمديري المدارس الثانوية .	0.80	0.000

* قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 23" تساوي 0.396

يبين جدول(4) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول (واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط) والمعدل الكلي لفقراته، والذي يبين أنَّ معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من 0.05 وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي 0.396، وبذلك تعتبر فقرات المحور الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

2- مقياس التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية.

قام الباحث بتطوير استبانة بصورتها الأولية تكونت من (31) فقرة موزعة على أربعة مجالات لاستطلاع تقديرات مديري المدارس الثانوية لواقع التمكين الإداري لديهم. وفق الخطوات التالية:

1. زيارة مديري المدارس الثانوية في مديريات التربية والتعليم في إقليم الوسط وجمع المعلومات الخاصة بوظائفهم، والاستفسار عن آلية تعاملهم مع مديري التربية والتعليم في مديرياتهم.
2. الإطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات المتخصصة مثل دراسة (الفاضل،2009)، ودراسة (القاضي،2009)،والاستفادة منها بالإطلاع على أسماء مجالات التمكين الإداري.
3. قام الباحث بصياغة عدد من الفقرات لتغطية جميع مجالات الدراسة التي تصف واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط، كما تم إعتماد " مقياس ليكرت" فيها لتتوزع عليها استجابات المستجيبين وعلى النحو الآتي: 1 " أعارض بشدة "، 2 " أعارض "، 3 " متوسط "، 4 " موافق "، 5 " موافق بشدة ".

وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (31) فقرة ملحق (1). والجدول (5) يوضح مجالات مقياس التمكين الإداري وعدد الفقرات لكل منها بصورتها الأولية:

جدول رقم (5)

مجالات التمكين الإداري وعدد فقرات كل مجال بصورتها الأولية

رقم المجال	اسم المجال	عدد الفقرات
1	تفويض السلطة	8
2	تنمية السلوك الإبداعي	6
3	التحفيز الذاتي	7
4	العمل الجماعي	10
المجموع		31

4-2-1 صدق الاداة الثانية (التمكين الإداري):

4-2-2 الصدق الظاهري(صدق الاستبانة من وجهة نظر المحكمين):

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة الثانية (التمكين الإداري) من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين وذوي الخبرة في المجالات التربوية والنفسية والإدارية، من أساتذة الجامعات الأردنية ملحق (2)، والبالغ عددهم (23) محكماً، وتم أخذ آراء المحمكين في:

1. الصياغة اللغوية.

2. انتماء الفقرات للبعد الذي تندرج تحته.

وبعد استعادة الاستبانة من المحكمين تم تفريغ آرائهم واقتراحاتهم، واعتماد الفقرات والتعديلات التي نالت اتفاقا (80%) فأكثر من آراء المحكمين. وقد تم تعديل الصياغة اللغوية

لمعظم فقرات الاستبانة حيث اتفق معظم المحكمين على ضرورة شطب عبارة " مديري المدارس الثانوية" المكررة، وتوحيد صيغ الأفعال في بداية الفقرات لتصبح أكثر انسجاماً مع السياق. استبدال جملة " الوثوق في قدراته" بجملة " يثق في مقدرتي" في الفقرة (6)، تغيير جملة" تقدير جهوده" بجملة" يقدر جهودي" في الفقرة (17)، واستبدال جملة" السماح له بالتعبير بحرية عن آرائه في الاجتماعات المختلفة" بجملة" يسمح لي بالتعبير عن آرائي في الاجتماعات بحرية" في الفقرة (25).

وبعد إجراء التعديلات على الاستبانة بصورتها الأولية حسب ما أوصى به المحكمون، تم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية والتي حافظت على عدد فقراتها (31) فقرة موزعة على أربعة مجالات ملحق (3) والجدول (8) يبين مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال بصورتها النهائية.

3-2-4 صدق المقياس

*** الاتساق الداخلي لأداة التمكين الإداري:**

جدول رقم (6)

الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني: واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية

الرقم	المحور الفرعي	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig
1	تفويض السلطة	يُفوض السلطة لي بناءً على الأنظمة والتعليمات المتبعة في وزارة التربية والتعليم.	0.54	0.005
2		يُحدد الأعمال التي تُفوض لي كتابياً.	0.59	0.002
3		يُحدد الأعمال التي تُفوض لي شفوياً.	0.44	0.026
4		يُتابعني في المهام المفوضة.	0.48	0.014
5		يُتيح الفرصة لي لإبداء رأيي في عملي.	0.60	0.001
6		يثق في مقدرتي على أداء المهام المفوضة.	0.51	0.009

الرقم	المحور الفرعي	الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية Sig
7		يُحدد المرونة المناسبة لي في التصرف في مهامي.	0.47	0.018
8		يُيسر الأنظمة والتعليمات التي تساعدني في التمكين.	0.58	0.002
9	تنمية السلوك الإبداعي	يُشجعني على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية في المدرسة.	0.49	0.013
10		يثير اهتمامي بتنفيذ الأفكار الجديدة في العمل.	0.59	0.002
11		يشرف عليّ عند تنفيذ وتطبيق الأفكار الإبداعية الجديدة في المدرسة.	0.45	0.023
12		يُحفزني على الإبداع الإداري (التغيير الإيجابي) في العمل.	0.53	0.006
13		يتعامل معي على أساس التميز والكفاءة.	0.56	0.003
14		يُشجعني على المبادأة لمواجهة المواقف الجديدة في عملي.	0.50	0.010
15	التحفيز الذاتي	يُحفزني على تحمل المسؤولية الشخصية تجاه عملي.	0.36	0.070
16		يدفعني للمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية.	0.48	0.014
17		يُقدر جهودي في العمل.	0.79	0.000
18		يُساعدني بوضع أنظمة وتعليمات تعمل على تطوير مهاراتي في العمل.	0.61	0.001
19		يُساعدني على الأداء الحقيقي للعمل.	0.56	0.003
20		يتبنى أساليب مختلفة لتعزيزي.	0.69	0.000
21	التحفيز الذاتي	يُشعرني بالأمان لاستمراري بالعطاء والعمل.	0.55	0.004
22	العمل الجماعي	يُحدد واجباتي ومسؤولياتي بدقة متناهية.	0.43	0.031
23		يرسي الثقة بيني وبين رؤسائي في العمل.	0.77	0.000
24		يحرص على بناء علاقات طيبة معي.	0.43	0.029
25		يسمح لي بالتعبير عن آرائي في الاجتماعات بحرية.	0.51	0.009
26		يُوفر الدورات التدريبية لتطوير مهاراتي الشخصية.	0.60	0.001
27		يُوفر لي الإحساس بالأمن والشعور بالاستقرار.	0.56	0.003
28		يُوفر لي فرصاً جيدة للتطوير الذاتي.	0.69	0.000
29		يستخدم نظام مكافآت يشجعني على التطوير الذاتي.	0.82	0.000
30		يدعم العمل الجماعي في العمل والتأكيد على أهميته.	0.61	0.001
31		يُوفر لي سهولة الاتصال بالرؤساء.	0.80	0.000

* قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 23" تساوي 0.396

يبين جدول(6) معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني(واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط) والمعدل الكلي لفقراته، والذي يبين أنَّ معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من 0.05 وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي 0.396، وبذلك تعتبر فقرات المحور الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

4-3 الصدق البنائي:

يُعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

ولأغراض التحقق من صدق بناء استبانة واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية، تم اختيار عينة استطلاعية مؤلفة من (30) مديراً ومديرة من خارج عينة الدراسة النهائية؛ حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات استبانة القيادة التحويلية مع مجالها ثم مع الأداة ككل باستخدام معامل ارتباط بيرسون. ويوضح جدول (7) معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.05، حيث أن مستوى الدلالة لكل فقرة أقل من 0.05 وقيمة r المحسوبة أكبر من قيمة r الجدولية والتي تساوي 0.396.

جدول رقم (7)

معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

المحور	محتوى المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط	0.95	0.000
الثاني	واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية	0.84	0.000

* قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 23" تساوي 0.396

4-4 ثبات فقرات الاستبانة Reliability

لقد قام الباحث بالتحقق من ثبات أداة الدراسة " استبانة واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية" من خلال اختيار عينة استطلاعيةمن خارج العينة الأصلية من مديري المدارس الثانوية وعددهم (30) مديراً ومديرة، وقد أجرى الباحث خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1. **طريقة التجزئة النصفية Split- Half Coefficient** : تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرما براون للتصحيح(Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة: معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ **حيث ر معامل الارتباط.**

ويبين جدول رقم (8) أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبانة

جدول رقم (8)

نتائج معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

المحور	محتوى المحور	التجزئة النصفية			
		عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح	مستوى الدلالة
الأول	واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط	36	0.95	0.95	0.000
الثاني	واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية	31	0.82	0.90	0.000
جميع فقرات الاستبانة		67	0.68	0.81	0.000

* قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية " 23" تساوي 0.396

2. **طريقة كرونباخ- ألفا (Cronbach's-Alpha):** استخدم الباحث طريقة كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات ويبين الجدول رقم (9) أن معاملات الثبات مرتفعة.

جدول رقم (9)

نتائج معامل الثبات كرونباخ- ألفا(Cronbach-Alpha)

المحور	محتوى المحور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ- ألفا
الأول	واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط	36	0.9687
الثاني	واقع التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية	31	0.9075
جميع فقرات الاستبانة		67	0.9672

تظهر نتائج الجدول (9) أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا) لمحاور أداة الدراسة جاءت (0.9672) وتعد هذه القيمة ضمن النسب المرتفعة، وتكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي في الملحق (3) قابلة للتوزيع، وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة (واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مدريري المدارس الثانوية) مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

4-5 تفريغ أداتي الدراسة

بعد الانتهاء من جمع الاستبانات من عينة الدراسة، تم ترجمة سلم الإجابة الخاص بفقرات الاستبانة من سلم لفظي إلى سلم كمي، وذلك بإعطاء فئة الإجابة " موافق بشدة " خمس درجات، وفئة الإجابة " موافق " أربع درجات، وفئة الإجابة " متردد " ثلاث درجات، وفئة الإجابة " أعارض " درجتين، وفئة الإجابة " أعارض بشدة " درجة واحدة. ثم حساب مجموع الدرجات المتحققة على فقرات ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة التحويلية في ثلاثة مستويات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) حسب متوسطات إجابات أفراد العينة لكل فقرة على النحو التالي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{1\text{-}5}{3} = 1.33$$

وبذلك كانت المستويات الثلاثة على النحو التالي:

- عُدَّ المتوسط الحسابي الذي يقع بين (1- أقل 2.33) " درجة ممارسة منخفضة" لنمط القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط.

- عُدَّ المتوسط الحسابي الذي يقع بين (2.33- أقل 3.66) " درجة ممارسة متوسطة" لنمط القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط.

عُدَّ المتوسط الحسابي الذي يقع بين (3.66- 5) " درجة ممارسة مرتفعة" لنمط القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط.

إجراءات الدراسة

بعد الانتهاء من بناء وتحكيم الأداتين بشكلها النهائي، قام الباحث بإتباع الإجراءات التالية:

- تقدم الباحث بطلب إلى عمادة كلية التربية في الجامعة للحصول على كتاب تسهيل مهمة تطبيق أداة الدراسة، وقد حصل الباحث على كتاب تسهيل مهمة موجهة إلى معالي وزير التربية والتعليم ملحق رقم (4).
- تقدم الباحث إلى وزارة التربية والتعليم بطلب من أجل مخاطبة مديري ومديرات المدارس الثانوية في إقليم الوسط لتسهيل مهمة تطبيق الاستبانة عليهم ملحق رقم (5).
- زيارة قسم التخطيط في وزارة التربية والتعليم والحصول على الأعداد الفعلية لمديري المدارس الثانوية ومديراتها وموقع مدارسهم.
- قام الباحث بزيارة مديري المدارس الثانوية ومديراتها وإعطائهم الاستبانة باليد، ومتابعة تعبئتها مباشرة واستلامها منهم بعد الانتهاء من تعبئتها من قبل مدير المدرسة الثانوية.
- تم تطبيق أداة الدراسة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة مؤلفة من (210) مديراً ومديرة تم اختيارهم بالاختيار العشوائي.

- بعد جمع الاستبانات قام الباحث بإدخال البيانات على الحاسوب ومعالجتها وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة من خلال استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استغرق الباحث في توزيع استبانة الدراسة وإجراء التحليل الإحصائي ثلاثة شهور متواصلة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية:

- **المتغير التابع**

* التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية.

- **المتغيرات الوسيطة:** وتشتمل على المتغيرات الوسيطة التالية:

* النوع الاجتماعي وهو فئتين:

-مديرون: وهم مدراء المدارس الثانوية المشمولة في عينة الدراسة.

- مديرات: وهن مديرات المدارس الثانوية المشمولة في عينة الدراسة.

4. المؤهل العلمي وقسم إلى أربع فئات:

الدبلوم، البكالوريوس، الدبلوم العالي، الماجستير، الدكتوراه.

5. الخبرة العملية وفق ثلا ث مستويات:

-أقل من (5 سنوات).

-من (5 – 15 سنة).

-أكثر من (15 سنة).

المعالجة الإحصائية

- للإجابة عن السؤال الأول لهذه الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة التحويلية للأداة ككل وأبعادها وفقرات أبعادها.

- وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين مديري ومديرات المدارس الثانوية في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي، تبعاً للمتغيرات الشخصية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الخبرة)، وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد الثلاثي (MANOVA) للمجالات وتحليل التباين الثلاثي (ANOVA) للأداة ككل للكشف عن الفروق بين مديري ومديرات المدارس الثانوية في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي تبعاً للمتغيرات الشخصية.

- وللإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس الثانوية لمستوى التمكين الإداري لديهم للأداة ككل وأبعادها وفقرات أبعادها.

- وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) في مستوى التمكين الإداري لمديري ومديرات المدارس الثانوية في إقليم الوسط تبعاً للمتغيرات الشخصية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي،الخبرة)، وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد الثلاثي (MANOVA) للمجالات وتحليل التباين الثلاثي (ANOVA) للأداة ككل للكشف عن

الفروق بين مديري ومديرات المدارس الثانوية في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي تبعاً للمتغيرات الشخصية.

- وللإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك للتعرف على العلاقة الارتباطية ما بين درجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط ومستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية. علماً بأنه تم اعتماد مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لوصف العلاقة الدالة إحصائياً.

- اختبار كرونباخ – ألفا لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات.
- معادلة سبيرمان براون للثبات.
- اختبار شيفيه (schefee) للتعرف على مواقع الفروق.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات اللازمة للدراسة باستخدام استبانتي درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة التحويلية واستبانة مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط.

وتسهيلاً في عرض النتائج فقد تم تصنيفها في ضوء أسئلتها وتم الإجابة عن كل سؤال على حدة، وفيما يلي عرضاً للنتائج والبيانات المتعلقة بها:

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

ما مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في كل بُعد من أبعاد الدراسة وعلى الأداة ككل. ويبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة القيادة التحويلية ودرجة الممارسة ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة للسلوك القيادي التحويلي وفقاً لمجالاته ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	الاعتبار الفردي	4.07	0.58	مرتفعة
2	1	الجاذبية والتأثير	3.99	0.43	مرتفعة
3	3	التشجيع الفكري	3.97	0.66	مرتفعة
4	2	التحفيز الإلهامي	3.96	0.49	مرتفعة
		الأداة ككل	4.00	0.45	مرتفعة

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت بين (3.96–4.07) أعلاها لمجال " الاعتبار الفردي " وبدرجة مرتفعة، ثم جاء مجال " الجاذبية والتأثير "، بمتوسط حسابي (3.99) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للمجال " التحفيز الإلهامي" كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للسلوك القيادي التحويلي والأداة ككل (4.00) وبدرجة تقدير مرتفعة.

وللكشف عن درجة ممارسة مديري التربية والتعليم لسلوك القيادة التحويلية في كل بُعد من أبعاده حسب تقديرات أفراد العينة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات في كل بُعد من أبعاد القيادة التحويلية وترتيبها تنازلياً، وفيما يلي عرض لنتائج كل بُعد على حدة:

البُعد الأول: الجاذبية والتأثير

يظهر الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد الجاذبية والتأثير ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد الجاذبية والتأثير ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	5	يجعل مديري المدارس يتصرفون وكأنهم قادة.	4.08	0.64	مرتفعة
2	3	يمتلك المقدرة على تجاوز العقبات التي تعترضه.	4.00	0.70	مرتفعة
2	6	يقدم القوانين التي تحكم سير العمل على شكل مبادئ إرشادية.	4.00	0.71	مرتفعة
4	4	يحفز برؤى يمكن تحقيقها إذا عملوا معاً.	3.98	0.71	مرتفعة
4	2	يحرص على أن تكون أفعاله مطابقة لأقواله.	3.98	0.63	مرتفعة
4	7	يقدم نموذجاً جيداً يحتذى به.	3.98	0.69	مرتفعة
7	1	يظهر سلوكيات منسجمة مع المبادئ الأخلاقية لمهنة التعليم.	3.96	0.52	مرتفعة
8	8	يمتلك شخصية قوية تجذب مديري المدارس إليه .	3.91	0.79	مرتفعة
		بُعد الجاذبية والتأثير	3.99	0.43	مرتفعة

يتضح من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد الجاذبية والتأثير تراوحت بين(4.08-3.91)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين (0.64-0.79). وكان أبرزها للفقرة رقم (5) التي تنص " يجعل مديري المدارس يتصرفون وكأنهم قادة." وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (4.00) وبدرجة مرتفعة والتي تنص على: " يمتلك المقدرة على تجاوز العقبات التي تعترضه "، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (8) التي تنص على " يمتلك شخصية قوية تجذب مديري المدارس إليه" بمتوسط حسابي بلغ (3.91) بدرجة مرتفعة.

وجاءت استجابات أفراد العينة في بُعد الجاذبية والتأثير ككل بمتوسط حسابي (3.99) وبانحراف معياري (0.43) وبدرجة ممارسة مرتفعة.

البُعد الثاني: التحفيز الإلهامي

يظهر الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد التحفيز الإلهامي ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد التحفيز الإلهامي ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	11	يستخدم مع مديري المدارس منحى حل المشكلات لتحقيق أهداف المدرسة.	4.02	0.73	مرتفعة
2	9	يتوقع في أداء مديري المدارس توقعات عالية.	4.00	0.70	مرتفعة
3	16	ينظم برامج تتيح فرصاً للنمو المهني.	3.97	0.71	مرتفعة
4	13	يدعم المشاريع التربوية الإبداعية التي يقدمها مديرو المدارس الثانوية.	3.96	0.79	مرتفعة
5	12	يشجع مديري المدارس على تقييم تقدمهم نحو تحقيق أهداف المدرسة.	3.95	0.74	مرتفعة
5	10	يعزز من ثقة مديري المدارس بأنفسهم .	3.95	0.75	مرتفعة
5	15	يبتكر طرقاً جديدة تساعد في اكتساب مهارات جديدة.	3.95	0.75	مرتفعة
8	17	يوفر مناخ عمل إبداعي.	3.94	0.77	مرتفعة
9	14	يشجع على القيادة الذاتية.	3.88	0.78	مرتفعة
		بُعد التحفيز الإلهامي	3.96	0.49	مرتفعة

يتضح من الجدول(12) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد التحفيز الألهامي تراوحت بين(4.02-3.88)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين(0.73-0.78)، وكان أبرزها للفقرة رقم (11) التي تنص "يستخدم مع مديري المدارس منحى حل المشكلات لتحقيق أهداف المدرسة " وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة رقم (9) بمتوسط حسابي (4.00) وبدرجة مرتفعة والتي تنص على: " عدم يتوقع في أداء مديري المدارس

توقعات عالية "، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (14) التي تنص علـى " يـشجع على القيادة الذاتية " بمتوسط حسابي بلغ (3.88) بدرجة مرتفعة.

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى بُعـد التحفيـز الإلهـامي (3.96) وبدرجة مرتفعة.

البُعد الثالث: التشجيع الفكري

يظهر الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد التشجيع الفكري ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد التشجيع الفكري ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	21	يـشجع علـى المـشاركة فـي تكـوين رؤيـة مـشتركة للمدرسة.	4.29	2.92	مرتفعة
2	22	يهـتم بتحفيـز مـديري المـدارس لتحقيـق الرؤيـة المشتركة.	4.11	0.74	مرتفعة
3	19	يرسّخ لدى مديري المدارس ثقافة الحوار.	4.00	0.69	مرتفعة
3	26	يتيح حرية استخدام الوسائل التي تحقق أهداف التعليم	4.00	0.79	مرتفعة
5	20	يقدر الانجازات التي يحققها مديرو المدارس ويحتفل بها.	3.97	0.79	مرتفعة
6	18	يشجع على التحسين المستمر لمدارسهم.	3.92	0.72	مرتفعة
7	25	يُرسخ ثقافة العمل الفريقي.	3.89	0.84	مرتفعة
8	24	يشرك مديري المدارس في صناعة القرار.	3.78	0.85	مرتفعة
9	23	يثير مقدرة مديري المدارس على تحليل المشكلات التي تواجههم.	3.77	0.81	مرتفعة
		بُعد التشجيع الفكري	3.97	0.66	مرتفعة

يتضح من الجدول(13) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد التشجيع الفكري تراوحت بين(4.29-3.77)، وبانحرافات معيارية تراوحـت بـين(2.92-0.81)، وكان أبرزها للفقرة رقم (21) التي تنص " يشجع على المشاركة في تكـوين رؤيـة

مشتركة للمدرسة " وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة رقم (22) بمتوسط حسابي (4.11) وبدرجة مرتفعة والتي تنص على: " يهتم بتحفيز مديري المدارس لتحقيق الرؤية المشتركة."، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (23) التي تنص على " يثير مقدرة مديري المدارس على تحليل المشكلات التي تواجههم." بمتوسط حسابي بلغ (3.77) بدرجة مرتفعة.

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى بُعد التشجيع الفكري (3.97) وبدرجة مرتفعة.

البُعد الرابع: الاعتبار الفردي

يظهر الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد الاعتبار الفردي ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد الاعتبار الفردي ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

ج	رقم الفقرة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	29	يراعي الفروق الفردية بين مديري المدارس الثانوية.	4.23	2.92	مرتفعة
2	27	يحتفظ بعلاقات طيبة مع مديري المدارس الثانوية.	4.13	0.98	مرتفعة
3	34	يُجدوِل مواعيد دورية للالتقاء بمديري المدارس لتدارس المشكلات التي تعترض عملهم.	4.09	0.75	مرتفعة
4	36	يجيد الإصغاء الفعال لمديري المدارس الثانوية .	4.08	0.68	مرتفعة
5	35	يسهم في رفع الروح المعنوية لدى مديري المدارس باستمرار.	4.06	0.70	مرتفعة
6	30	يشارك مديري المدارس الثانوية في مناسباتهم الاجتماعية.	4.04	0.71	مرتفعة
7	28	يأخذ بعين الاعتبار آراء مديري المدارس الثانوية عند مبادرته بأفعال تؤثر في عملهم.	4.02	0.77	مرتفعة
7	32	يشجع النمو المهني لمديري المدارس الثانوية .	4.02	0.68	مرتفعة
7	33	يقدم المصادر الضرورية لدعم تنفيذ البرامج التربوية.	4.02	0.68	مرتفعة
10	31	يراعي احتياجات مديري المدارس الثانوية.	4.00	0.79	مرتفعة
		بُعد الاعتبار الفردي	4.07	0.58	مرتفعة

يتضح من الجدول(14) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد الاعتبار الفردي تراوحت بين(4.23–4.00)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين(2.92-0.79)، وكان أبرزها للفقرة رقم (29) التي تنص " يراعي الفروق الفردية بين مديري المدارس الثانوية. " وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة رقم (27) بمتوسط حسابي (4.13) وبدرجة مرتفعة والتي تنص على: " يحتفظ بعلاقات طيبة مع مديري المدارس الثانوية."، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (31) التي تنص على " يراعي احتياجات مديري المدارس الثانوية." بمتوسط حسابي بلغ (4.00) بدرجة مرتفعة.

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى بُعد الاعتبار الفردي (4.07) وبدرجة مرتفعة.

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط في تحديدهم لدرجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين مديري ومديرات المدارس الثانوية في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي، تبعاً للمتغيرات الشخصية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي،الخبرة)، وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد الثلاثي (MANOVA) للمجالات وتحليل التباين الثلاثي (ANOVA) للأداة ككل للكشف عن الفروق بين مديري ومديرات المدارس

الثانوية في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحـــويلي تبعـــاً للمتغيرات الشخصية وفيما يلي عرض النتائج:

جدول رقم (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

مجالات الدراسة	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجاذبية والتأثر	النوع الاجتماعي	مدير	107	4.03	0.38
		مديرة	103	3.94	0.47
	المؤهل العلمي	دبلوم	2	4.00	0.18
		بكالوريوس	58	4.05	0.36
		بكالوريوس+ دبلوم عالي	103	3.96	0.48
		ماجستير	37	4.01	0.29
		دكتوراه	10	3.81	0.67
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	3.90	0.14
		من 5-15 سنة	68	3.92	0.45
		أكثر من 15 سنة	137	4.02	0.42
التحفيز الالهامي	النوع الاجتماعي	مدير	107	4.00	0.46
		مديرة	103	3.92	0.51
	المؤهل العلمي	دبلوم	2	3.78	0.63
		بكالوريوس	58	4.04	0.46
		بكالوريوس+ دبلوم عالي	103	3.95	0.52
		ماجستير	37	3.92	0.34
		دكتوراه	10	3.70	0.70
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	4.00	0.28
		من 5-15 سنة	68	3.92	0.50
		أكثر من 15 سنة	137	3.97	0.49
التشجيع	النوع الاجتماعي	مدير	4.06	0.56	4.06

الفكري		مديرة	3.98	0.52	3.98
	المؤهل العلمي	دبلوم	2	2.95	0.15
		بكالوريوس	58	4.08	0.43
		بكالوريوس+ دبلوم عالي	103	4.06	0.58
		ماجستير	37	3.97	0.47
		دكتوراه	10	3.66	0.74
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	3.57	0.50
		من 5-15 سنة	68	3.98	0.50
		أكثر من 15 سنة	137	4.06	0.56
المقياس ككل	النوع الاجتماعي	مدير	107	4.04	0.43
		مديرة	103	3.96	0.47
	المؤهل العلمي	دبلوم	2	3.39	0.27
		بكالوريوس	58	4.06	0.39
		بكالوريوس+ دبلوم عالي	103	4.01	0.48
		ماجستير	37	3.97	0.33
		دكتوراه	10	3.71	0.70
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	3.75	0.32
		من 5-15 سنة	68	3.95	0.44
		أكثر من 15 سنة	137	4.03	0.45

يظهر من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي المتعدد (MANOVA) على جميع مجالات الدراسة، والجدول (16) يبين ذلك.

جدول رقم(16)

نتائج تحليل التباين المتعدد(MANOVA) على جميع مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	الجاذبية والتأثر	0.40	1	0.40	2.17	0.14
	التحفيز الالهامي	0.33	1	0.33	1.40	0.24
	التشجيع الفكري	0.33	1	0.33	1.20	0.28
المؤهل العلمي	الجاذبية والتأثر	0.30	4	0.08	0.41	0.80
	التحفيز الالهامي	1.14	4	0.28	1.19	0.32
	التشجيع الفكري	3.50	4	0.88	3.14	0.02
سنوات الخبرة	الجاذبية والتأثر	0.53	3	0.18	0.97	0.41
	التحفيز الالهامي	0.45	3	0.15	0.63	0.59
	التشجيع الفكري	1.15	3	0.38	1.37	0.25
الخطأ	الجاذبية والتأثر	36.74	201	0.18		
	التحفيز الالهامي	47.84	201	0.24		
	التشجيع الفكري	56.14	201	0.28		
الكلي	الجاذبية والتأثر	38.22	209			
	التحفيز الالهامي	49.75	209			
	التشجيع الفكري	61.60	209			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

يظهر من الجدول (16) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على مجالات الدراسة بين مديري ومديرات المدارس الثانوية في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي للمجالات (الجاذبية والتأثر، التحفيز الالهامي، التشجيع الفكري).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على مجالات الدراسة بين مديري ومديرات المدارس الثانوية في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري التربية

والتعليم للسلوك القيادي التحويلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمجالات (الجاذبية والتأثر، التحفيز الالهامي، التشجيع الفكري).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05) على مجالات الدراسة بين مديري ومديرات المدارس الثانوية في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمجالات (الجاذبية والتأثر، التحفيز الالهامي).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة (α≥0.05) للمجال (التشجيع الفكري)، حيث بلغت قيمة (f) (3.14)، وبدلالة إحصائية (0.02) وللتعرف على مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه (schefee)، جدول (17) يوضح ذلك:

جدول (17)

نتائج اختبار شيفيه(schefee) للكشف عن الفروق على متغير المؤهل العلمي

المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس+ دبلوم عالي	ماجستير	دكتوراه
التشجيع الفكري	دبلوم	2.95	-	*-1.13	-1.11	-1.02	-0.71
	بكالوريوس	4.08		-	0.02	0.11	0.42
	بكالوريوس+ دبلوم عالي	4.06			-	0.09	0.4
	ماجستير	3.97				-	0.31
	دكتوراه	3.66					-

* الفروق دالة عند مستوى (α≥0.05)

يظهر من الجدول (17) ما يلي:

- وجود فروق في مجال التشجيع الفكري تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حيث كانت الفروق بين دبلوم وبكالوريوس ولصالح بكالوريوس بمتوسط حسابي (4.08) بينما بلغ المتوسط الحسابي لفئة دبلوم على مجال التشجيع الفكري (2.95).

ولمعرفة الفروق والدلالة الإحصائية للأداة ككل تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) على الأداة ككل، والجدول (18) يبين ذلك.

جدول رقم (18)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) على الأداة ككل تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	0.31	1	0.31	1.55	0.21
المؤهل العلمي	1.58	4	0.39	2.00	0.10
سنوات الخبرة	0.30	2	0.15	0.77	0.46
الخطأ	39.87	202	0.20		
المجموع المصحح	42.34	209			

يظهر من الجدول (18)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً للمتغير النوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة (F) (1.55) بدلالة إحصائية (0.21).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة (F) (2.00) بدلالة إحصائية (0.10).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة (F) (0.77) بدلالة إحصائية (0.46).

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

ما مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في كل بُعد من أبعاد الدراسة وعلى الأداة ككل. ويبين الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات استبانة التمكين الإداري ودرجة الممارسة ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة التمكين الإداري وفقاً لمجالاته ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	4	تنمية السلوك الإبداعي	3.95	0.65	مرتفعة
2	3	تفويض السلطة	3.94	0.66	متوسطة
3	2	التحفيز الذاتي	3.79	0.74	متوسطة
4	1	العمل الجماعي	3.15	1.11	متوسطة
الأداة ككل			3.71	0.66	مرتفعة

يتضح من الجدول (19) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تراوحت بين (3.15-3.95) أعلاها لمجال " تنمية السلوك الإبداعي " وبدرجة مرتفعة، ثم جاء مجال " تفويض السلطة "، بمتوسط حسابي (3.94) وبدرجة تقدير مرتفعة، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للمجال " العمل الجماعي " كما بلغ المتوسط الحسابي الكلي للتمكين الإداري والأداة ككل (3.71) وبدرجة تقدير مرتفعة.

وللكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للتمكين الإداري في كل بُعد من أبعاده حسب تقديرات أفراد العينة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات في كل بُعد من أبعاد التمكين الإداري وترتيبها تنازلياً، وفيما يلي عرض لنتائج كل بُعد على حدة:

البُعد الأول: تفويض السلطة

يظهر الجدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد الجاذبية والتأثير ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد الجاذبية والتأثير ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	8	يُيسر الأنظمة والتعليمات التي تساعدني في التمكين.	3.87	1.03	مرتفعة
2	7	يُحدد المرونة المناسبة لي في التصرف في مهامي.	3.65	1.08	متوسطة
3	6	يثق في مقدرتي على أداء المهام المفوضة.	3.40	1.16	متوسطة
4	5	يُتيح الفرصة لي لإبداء رأيي في عملي.	3.22	1.33	متوسطة
5	4	يُتابعني في المهام المفوضة.	2.88	1.41	متوسطة
6	3	يُحدد الأعمال التي تُفوض لي شفوياً.	2.80	1.47	متوسطة
7	2	يُحدد الأعمال التي تُفوض لي كتابياً.	2.72	1.39	متوسطة
8	1	يُفوض السلطة لي بناءً على الأنظمة والتعليمات المتبعة في وزارة التربية والتعليم.	2.70	1.41	متوسطة
		بُعد تفويض السلطة	3.15	1.11	متوسطة

يتضح من الجدول(20)) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد تفويض السلطة تراوحت بين(3.87-3.15)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين(1.03-1.11)، وكان أبرزها للفقرة رقم (8) التي تنص " يُيسر الأنظمة والتعليمات التي تساعدني في التمكين " وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة رقم (7) بمتوسط حسابي (3.65) وبدرجة متوسطة والتي تنص على: "يُحدد المرونة المناسبة لي في التصرف في مهامي "، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (1) التي تنص على " يُفوض السلطة لي بناءً على الأنظمة والتعليمات المتبعة في وزارة التربية والتعليم." بمتوسط حسابي بلغ (2.70) بدرجة متوسطة.

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى بُعد تفويض السلطة (3.15) وبدرجة متوسطة.

البُعد الثاني: تنمية السلوك الإبداعي

يظهر الجدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد تنمية السلوك الإبداعي ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد تنمية السلوك الإبداعي

ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	6	يُشجعني على المبادأة لمواجهة المواقف الجديدة في عملي.	4.00	0.80	مرتفعة
2	5	يتعامل معي على أساس التميز والكفاءة.	3.93	0.92	مرتفعة
3	4	يُحفزني على الإبداع الإداري (التغيير الإيجابي) في العمل.	3.74	0.89	مرتفعة
4	3	يشرف عليّ عند تنفيذ وتطبيق الأفكار الإبداعية الجديدة في المدرسة.	3.72	0.95	مرتفعة
4	2	يثير اهتمامي بتنفيذ الأفكار الجديدة في العمل.	3.72	0.90	مرتفعة
6	1	يُشجعني على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية في المدرسة.	3.66	0.94	متوسطة
		بُعد تنمية السلوك الإبداعي	3.79	0.74	متوسطة

يتضح من الجدول(21) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد تنمية السلوك الإبداعي تراوحت بين(3.66-4.00)، وبانحرافات معيارية تراوحت بين(0.80-0.94)، وكان أبرزها للفقرة رقم (6) التي تنص " يُشجعني على المبادأة لمواجهة المواقف الجديدة في عملي. " وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة رقم (5) بمتوسط حسابي (3.93) وبدرجة متوسطة والتي تنص على: " يتعامل معي على أساس التميز والكفاءة."، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (1) التي تنص على " يُشجعني على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية في المدرسة." بمتوسط حسابي بلغ (3.66) بدرجة متوسطة.

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى بُعد تنمية السلوك الإبداعي (3.79) وبدرجة مرتفعة.

البُعد الثالث: التحفيز الذاتي

يظهر الجدول (22) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد التحفيز الذاتي ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد التحفيز الذاتي ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	21	يُشعرني بالأمان لاستمراري بالعطاء والعمل.	4.00	0.76	مرتفعة
2	15	يُحفزني على تحمل المسؤولية الشخصية تجاه عملي.	3.93	0.86	مرتفعة
3	17	يُقدر جهودي في العمل.	3.90	0.79	مرتفعة
4	18	يُساعدني بوضع أنظمة وتعليمات تعمل على تطوير مهاراتي في العمل.	3.98	0.85	مرتفعة
5	19	يُساعدني على الأداء الحقيقي للعمل.	3.97	0.83	مرتفعة
6	20	يتبنى أساليب مختلفة لتعزيزي.	3.95	0.85	مرتفعة
7	16	يدفعني للمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية.	3.84	0.83	مرتفعة
		بُعد التحفيز الذاتي	3.94	0.66	مرتفعة

يتضح من الجدول(22) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد التحفيز الذاتي تراوحت بين(3.84-4.00)، وكان أبرزها للفقرة رقم (21) التي تنص " يُشعرني بالأمان لاستمراري بالعطاء والعمل " وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة رقم (15) بمتوسط حسابي (3.93) وبدرجة متوسطة والتي تنص على: " يُحفزني على تحمل المسؤولية الشخصية تجاه عملي."، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (16) التي تنص على " يدفعني للمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية." بمتوسط حسابي بلغ (3.84) بدرجة مرتفعة.

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى بُعد التحفيز الذاتي (3.94) وبدرجة مرتفعة.

البُعد الرابع: العمل الجماعي

يظهر الجدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد العمل الجماعي ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول رقم (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل فقرة من فقرات بُعد العمل الجماعي ومرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	رقم الفقرة	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	31	يُوفر لي سهولة الاتصال بالرؤساء.	4.28	0.75	مرتفعة
2	25	يسمح لي بالتعبير عن آرائي في الاجتماعات بحرية.	4.04	0.78	مرتفعة
3	24	يحرص على بناء علاقات طيبة معي.	4.03	0.75	مرتفعة
4	23	يرسي الثقة بيني وبين رؤسائي في العمل.	4.02	0.81	مرتفعة
5	22	يُحدد واجباتي ومسؤولياتي بدقة متناهية.	3.99	0.88	مرتفعة
6	26	يُوفر الدورات التدريبية لتطوير مهاراتي الشخصية.	3.98	0.81	مرتفعة
7	30	يدعم العمل الجماعي في العمل والتأكيد على أهميته.	3.96	0.95	مرتفعة
8	27	يُوفر لي الإحساس بالأمن والشعور بالاستقرار.	3.89	0.99	مرتفعة
9	28	يُوفر لي فرصاً جيدة للتطوير الذاتي.	3.80	1.08	مرتفعة
10	29	يستخدم نظام مكافآت يشجعني على التطوير الذاتي.	3.53	1.29	متوسطة
		بُعد العمل الجماعي	3.95	0.65	مرتفعة

يتضح من الجدول(23) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات بُعد العمل الجماعي تراوحت بين(4.28-3.53)، وكان أبرزها للفقرة رقم (31) التي تنص "يُوفر لي سهولة الاتصال بالرؤساء." وبدرجة مرتفعة، ثم جاءت الفقرة رقم (25) بمتوسط

حسابي (4.04) وبدرجة متوسطة والتي تنص على: " يسمح لي بالتعبير عن آرائي في الاجتماعات بحرية.."، وجاء أقل المتوسطات الحسابية للفقرة رقم (29) التي تنص على "يستخدم نظام مكافآت يشجعني على التطوير الذاتي." بمتوسط حسابي بلغ (3.53) بدرجة متوسطة.

كما بلغ المتوسط العام للفقرات التي تقيس مستوى بُعد العمل الجماعي (3.95) وبدرجة مرتفعة.

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط في تحديدهم لمستوى التمكين الإداري تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha = 0.05$) في مستوى التمكين الإداري لمديري ومديرات المدارس الثانوية في إقليم الوسط تبعاً للمتغيرات الشخصية (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي،الخبرة)، وتم تطبيق تحليل التباين المتعدد الثلاثي (MANOVA) للمجالات وتحليل التباين الثلاثي (ANOVA) للأداة ككل للكشف عن الفروق بين مديري ومديرات المدارس الثانوية في تقديراتهم لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي تبعاً للمتغيرات الشخصية وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

مجالات الدراسة	المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجاذبية والتأثر	النوع الاجتماعي	مدير	107	4.03	0.38
		مديرة	103	3.94	0.47
	المؤهل العلمي	دبلوم	2	4.00	0.18
		بكالوريوس	58	4.05	0.36
		بكالوريوس+ دبلوم عالي	103	3.96	0.48
		ماجستير	37	4.01	0.29
		دكتوراه	10	3.81	0.67
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	3.90	0.14
		من 5-15 سنة	68	3.92	0.45
		أكثر من 15 سنة	137	4.02	0.42
التحفيز الالهامي	النوع الاجتماعي	مدير	107	4.00	0.46
		مديرة	103	3.92	0.51
	المؤهل العلمي	دبلوم	2	3.78	0.63
		بكالوريوس	58	4.04	0.46
		بكالوريوس+ دبلوم عالي	103	3.95	0.52
		ماجستير	37	3.92	0.34
		دكتوراه	10	3.70	0.70
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	4.00	0.28
		من 5-15 سنة	68	3.92	0.50
		أكثر من 15 سنة	137	3.97	0.49
التشجيع الفكري	النوع الاجتماعي	مدير	4.06	0.56	4.06
		مديرة	3.98	0.52	3.98
	المؤهل العلمي	دبلوم	2	2.95	0.15
		بكالوريوس	58	4.08	0.43

		بكالوريوس+ دبلوم عالي	103	4.06	0.58
		ماجستير	37	3.97	0.47
		دكتوراه	10	3.66	0.74
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	3.57	0.50
		من 5-15 سنة	68	3.98	0.50
		أكثر من 15 سنة	137	4.06	0.56
المقياس ككل	النوع الاجتماعي	مدير	107	4.04	0.43
		مديرة	103	3.96	0.47
	المؤهل العلمي	دبلوم	2	3.39	0.27
		بكالوريوس	58	4.06	0.39
		بكالوريوس+ دبلوم عالي	103	4.01	0.48
		ماجستير	37	3.97	0.33
		دكتوراه	10	3.71	0.70
	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	3.75	0.32
		من 5-15 سنة	68	3.95	0.44
		أكثر من 15 سنة	137	4.03	0.45

يظهر من الجدول (24) وجود فروق ظاهرية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على جميع مجالات الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي المتعدد (MANOVA) على جميع مجالات الدراسة، والجدول (25) يبين ذلك.

جدول (25)

نتائج تحليل التباين المتعدد(MANOVA) على جميع مجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	تفويض السلطة	2.95	1	2.95	2.39	0.12
	تنمية السلوك الابداعي	0.52	1	0.52	0.93	0.34
	التحفيز الذاتي	0.21	1	0.21	0.46	0.50
	العمل الجماعي	0.53	1	0.53	1.25	0.26
المؤهل العلمي	تفويض السلطة	6.39	4	1.60	1.29	0.27
	تنمية السلوك الابداعي	1.78	4	0.44	0.79	0.53
	التحفيز الذاتي	0.80	4	0.20	0.44	0.78
	العمل الجماعي	2.09	4	0.52	1.25	0.29
سنوات الخبرة	تفويض السلطة	0.04	3	0.01	0.01	1.00
	تنمية السلوك الابداعي	0.37	3	0.12	0.22	0.88
	التحفيز الذاتي	0.47	3	0.16	0.35	0.79
	العمل الجماعي	0.40	3	0.13	0.32	0.81
الخطأ	تفويض السلطة	248.05	201	1.23		
	تنمية السلوك الابداعي	112.34	201	0.56		
	التحفيز الذاتي	90.32	201	0.45		
	العمل الجماعي	84.29	201	0.42		
الكلي	الجاذبية والتأثر	257.77	209			
	التحفيز الالهامي	115.10	209			
	التشجيع الفكري	91.79	209			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≥0.05).

يظهر من جدول (25) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥0.05) على مجالات الدراسة مستوى التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط تبعاً لمتغير النوع

الاجتماعي للمجالات (تفويض السلطة، تنمية السلوك الابداعي، التحفيز الذاتي، العمل الجماعي).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) على مجالات الدراسة ومستوى التمكين الإداري لمديري ومديرات المدارس الثانوية في إقليم الوسط تبعاً لمتغير النوع المؤهل العلمي للمجالات (تفويض السلطة، تنمية السلوك الابداعي، التحفيز الذاتي، العمل الجماعي).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤0.05) على مجالات الدراسة ومستوى التمكين الإداري لمديري ومديرات المدارس الثانوية في إقليم الوسط تبعاً لمتغير سنوات الخبرة للمجالات (تفويض السلطة، تنمية السلوك الابداعي، التحفيز الذاتي، العمل الجماعي).

ولمعرفة الفروق والدلالة الإحصائية للأداة ككل تم تطبيق تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) على الأداة ككل، والجدول (26) يبين ذلك.

جدول رقم (26)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (ANOVA) على الأداة ككل تبعاً للمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	0.85	1	0.85	1.96	0.16
المؤهل العلمي	2.23	4	0.56	1.29	0.27
سنوات الخبرة	0.15	3	0.05	0.12	0.95
الخطأ	86.62	201	0.43		
المجموع المصحح	89.90	209			

يظهر من الجدول (26)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً للمتغير النوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة (F) (1.96) بدلالة إحصائية (0.61).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة (F) (1.29) بدلالة إحصائية (0.27).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على الأداة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة حيث بلغت قيمة (F) (0.12) بدلالة إحصائية (0.95).

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط ومستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وكل بُعد من أبعاده (الجاذبية والتأثير، التحفيز الإلهامي، التشجيع الفكري، الاعتبار الفردي) ومستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية. ويوضح الجدول (27) نتائج هذه العلاقة.

جدول رقم (27)

العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي ومجالاته وبين مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية

المتغيرات المستقلة	معامل ارتباط بيرسون (R)	مستوى الدلالة
الجاذبية والتأثير	0.45	0.000
الاعتبار الفردي	0.41	0.000
التحفيز الإلهامي	0.39	0.000
التشجيع الفكري	0.38	0.000
القيادة التحويلية	0.41	0.000

يظهر من الجدول (27) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وبدرجة متوسطة بين درجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي الكلي لدى مدير التربية والتعليم في إقليم الوسط ومستوى التمكين الإداري، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.41) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). كما يظهر من الجدول نفسه أن جميع مجالات القيادة التحويلية ذات علاقة موجبة ودالة إحصائياً مع مستوى التمكين الإداري، أكبرها معامل ارتباط مجال الجاذبية والتأثير ومستوى التمكين الإداري إذ بلغ (0.45). أما معامل الارتباط بين مجال الاعتبار الفردي ومستوى التمكين الإداري فبلغ (0.41). وبلغت قيمة معامل الارتباط بين مجال التحفيز الإلهامي (0.39). فيما بلغت قيمة معامل الارتباط بين مجال التشجيع الفكري (0.38).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والاقتراحات والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة، كما يتضمن مجموعة من التوصيات التي تم اقتراحها في ضوء النتائج. وقد اشتملت هذه الدراسة على خمسة أسئلة وتسهيلاً في مناقشة النتائج فقد تم مناقشة كل سؤال على حدة، وفيما يلي عرضاً لمناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية؟

أظهرت نتائج الجدول (10) أن تقديرات أفراد العينة لمستوى السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط جاء بدرجة ممارسة مرتفعة؛ وقد يعزو الباحث ذلك إلى اتسام مديرو التربية والتعليم بقوة شخصيتهم وبلباقتهم المهنية كونهم صادقين مع المرؤوسين، حيث أنهم قادة في عملهم ومثالاً يحتذى به، كما أن العلاقة بين مديري التربية والتعليم تتسم بالثقة وهذا يؤدي إلى وجود الاحترام والتقدير بين مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ترابط هذه المجالات مع طبيعة الأدوار القيادية التي تلاقي استحساناً من قبل مديري التربية والتعليم عند ممارستها، وكما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الطبيعة التي تمتاز بها وظيفة مدير التربية والتعليم بشكل عام وإمتلاك مديرو التربية والتعليم للخبرة الجيدة في القيادة التحويلية وتوفر الرؤية الواضحة في كيفية جذب المرؤوسين والتأثير عليهم بشكل خاص.

وقدد يعزى ذلك إلى التطوير والتدريب المستمر الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم لمديري التربية والتعليم لتطوير أدائهم في ضوء نمط القيادة التحويليــة والمعـــايير العالميــة لمــدير المؤسسة التربوية العصرية، وفي ظل المتغيرات العالمية، يُشكل مبرراً مقبــولاً لأن يكــون مستوى القيادة التحويلية مرتفعاً ومؤثراً تأثيراً إيجابياً في الأداء المؤسسي للمنظمة. وتنــسجم هذه النتيجة مــع نتائج دراســة كل مــن: أبوتينــة، وخصاونــة، والعمـــري (2006)، والـــسهلي(2009).

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة والعمري (2004)، والتي أشارت إلى عدم وجود أثر للقيادة التحويلية ككل أو في أي بُعد من أبعادها في تحسين الأداء المؤسسي للمنظمة.

وأظهرت نتائج الجدول (10) أن بُعد الاعتبار الفردي جاء بالمرتبة الأولى وبدرجــة ممارسة مرتفعة؛ وقد يعزى ذلك إلى أن هناك اتجاهاً عاماً لدى مديري التربية والتعلــيم فــي إقليم الوسط بالاهتمام بالاعتبارات الفردية لمديري المدارس الثانويــة مــن خــلال الاهتمــام بمشاعرهم بتشجيعهم وتوجيههم وتقديم النصح لهم واعتمادهم على الاتصال المفتوح معهم.

كما أظهرت نتائج الجدول (10) أن بُعد التحفيز الالهامي جــاء بالمرتبــة الأخيــرة وبدرجة ممارسة مرتفعة؛ وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هذا البُعد يحتــاج إلــى قائــد تربوي يهتم بالمرؤوسين من حيث التشجيع والتحفيز والتوجيــه والنــصح والاســتماع لهــم والاهتمام باحتياجاتهم أكثرمما هو متوافر، كما يحتاج إلى تبني استراتيجية التقدير والتعزيــز الإيجابي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: Hunag(2012).

وبصورة أكثر تفصيلاً قام الباحث بمناقشة نتائج درجــة ممارســة مــديري التربيــة والتعليم للسلوك القيادي التحويلي في كل مجال من مجالات استبانة القيادة التحويلية علــى حدة كما يلي:

- مناقشة النتائج المتعلقة بالبعد الأول: الجاذبية والتأثير

أظهرت نتائج الجدول (11) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي في بُعد الجاذبية والتأثير ككل جاء بدرجة ممارسة مرتفعة، وقد يعزو الباحث بأن مديري التربية والتعليم باتوا يهتمون بإظهار رؤى محددة وواضحة لمرؤوسيهم ليكونوا أكثر تميزاً وجودة في الأداء. ولعل التحاق مديري التربية والتعليم بالبرامج والمؤتمرات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم والتي تعمل على تقديم أحدث الممارسات في القيادة والتغيير، تجعلهم يتبنون كثيراً من الأفكار والمبادرات التطويرية التي تركز على دعم الأفراد وتشجيعهم وتحفيزهم من خلال القدوة الحسنة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبوتينة، وخصاونة، والعمري (2006).

كما أظهرت النتائج أن الفقرة (5) والتي نصت على " يجعل مديري المدارس يتصرفون وكأنهم قادة " جاءت بالمرتبة الأولى في هذا البُعد وبدرجة ممارسة مرتفعة، ويعتقد الباحث أن النتائج كانت منطقية كون أن المجتمع التربوي في عمومه مجتمع محافظ ويتسم بالصفات الحميدة، فذلك يتطلب منهم أن يكونوا قادة في عملهم ومثالاً يحتذى به، بالإضافة إلى واقعية أفراد العينة في تقييم درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي بشكل عام وبُعد الجاذبية والتأثير بشكل خاص بعد خلو أداة الدراسة من أية معلومات تدلل على شخصية مديري التربية والتعليم.

كما أظهرت تقديرات أفراد العينة أن درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للفقرة (8) في بُعد الجاذبية والتأثير والتي نصت على : " يمتلك شخصية قوية تجذب مديري المدارس إليه " جاءت بالمرتبة الاخيرة في هذا البُعد وبدرجة ممارسة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك إلى التغيير والتطوير نحو اللامركزية في العمل وتفويض السلطة لمديري المدارس

الثانوية ما زال بطيئاً في معظم الأمور، وقد يعود السبب في عدم توسيع تفويض الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس الثانوية في مدارسهم.

– مناقشة النتائج المتعلقة بالبُعد الثاني: التحفيز الإلهامي

أظهرت نتائج الجدول (12) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي في بُعد التحفيز الإلهامي ككل جاء بدرجة ممارسة مرتفعة. وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يوافقون على أن مديري التربية والتعليم يعملون على حفزهم وإلهامهم وإيجاد مناخ من التحدي بينهم في العمل، مناخ يتوفر بداخله التنافس الشريف الذي يسعى إليه مديري التربية والتعليم في بيئة العمل وليس التحدي بمعناه التقليـدي. كمـا يعملون على اكتشاف القيادات المدرسية ممثلة بمديري المدارس الثانوية ممـا يعـزز ثقـتهم بأنفسم ويحسن من أدائهم. وتتفق هذا النتيجة مع نتائج دراسة: عيسى(2008).

كما أظهرت تقديرات افراد العينة أن درجـة ممارسـة مديـري التربية والتعليم للفقرة (11) والتي نصت على " يستخدم مع مديري المدارس منحنى حل المشكلات لتحقيق أهـداف المدرسة" جاء بالمرتبة الأولى في هذا البُعد وبدرجة ممارسة مرتفعة، ويمكن أن تبـرر هـذه النتيجة في أن هناك إجماع من قبل أفراد العينة على أن مديري التربية والتعليم يدركون مفهوم منحنى حل المشكلات في التعامل مع المشكلات التي تواجههم هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يكون هذا نتيجة أن الأعمال التي يقوم بها مديروا المدارس الثانوية للتعامل مع مشاكلهم لم تعد روتينية وتحتاج لمثل هذا الأسلوب في تحقيق أهداف المدرسة.

كما أظهرت نتائج الجدول (12) أن تقديرات أفراد العينة لدرجـة ممارسـة مـديري التربية والتعليم للفقرة (14) والتي نصت على " يشجع على القيادة الذاتية" جاءت بالمرتبـة الأخيرة وبدرجة ممارسة مرتفعة؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مديري التربية والتعلـيم

في إقليم الوسط لم يصلوا بمديري المدارس الثانوية إلى درجة التميز والقيادة الذاتية، لذا فهم يقدمون الأفكار الإبداعية ويلهمون مرؤوسيهم ويحفزونهم ويفوضونهم في الصلاحيات لحل المشاكل التي تواجههم في العمل وبصورة مميزة مما يدفع مديري المدارس الثانوية إلى زيادة الثقة بأنفسهم والسعي نحو التطوير الذاتي المستمر.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالبُعد الثالث:التشجيع الفكري

أظهرت نتائج الجدول (13) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي في بُعد التشجيع الفكري ككل جاء بدرجة ممارسة مرتفعة، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مديري التربية والتعليم يشجعون مديرو المدارس الثانوية فكرياً من خلال تحفيزهم على تقديم أفكار وأراء متنوعة ومتميزة وتشجعهم على الإبداع كونهم قيادة متميزة بالسلوك المثالي والمستوى التعليمي والخدمي المرتفع، فإنها تسعى إلى رفع مستوى الأداء في العمل من خلال التشجيع على التحسين المستمر والحوار وتقدير الانجازات، وتعمل جاهدة على ترسيخ ثقافة العمل الفريقي في حل المشكلات وصناعة القرارات والحد من التهديدات من خلال بث روح التعاون بين مديري المدارس الثانوية وتعزيز روح المبادرة في مواجهة تلك التحديات، مما يدعم جهود مديري المدارس الثانوية ويعزز مشاركتهم في تأمين مناخ عمل يسمح لهم بحرية التعبير عن أرائهم وتقديم أفكارهم ومقترحاتهم دون خوف أو حرج، الامر الذي يعزز لديهم الشعور بالمسؤولية ويمنحهم قدراً من الثقة التي تمكنهم من ممارسة مهامهم بكل كفاءة واقتدار. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة:عيسى(2008)

كما أظهرت نتائج الجدول (13) أن ما نسبته (67%) من فقرات بُعد التشجيع الفكري جاءت بدرجة ممارسة متوسطة؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة لظهور قصوراً محدوداً

لدى مديري التربية والتعليم في تحدي مديري المدارس الثانوية لإعادة اختبار بعض مسلماتهم حول عملهم وإعادة التفكير في كيفية القيام به. إذ يتطلب ذلك تغييراً في مسلمات مديري المدارس الثانوية سعياً إلى ثقافة التميز والإبداع والجودة في الأداء.

وجاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للفقرة (22) والتي نصت على " يهتم بتحفيز مديري المدارس لتحقيق الرؤية المشتركة " بالمرتبة الأولى وبدرجة ممارسة مرتفعة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن هناك موافقة على هذه الفقرة في أن مديري التربية والتعليم يسعون جاهدين لمواكبة التغيير مما يتطلب منهم التحفيز ووضع جميع الإمكانات المادية والمعنوية المتوافرة تحت تصرف مديرو المدارس الثانوية لاستغلالها في وضع الرؤية ورسم الخطط الاستراتيجية اللازمة والتي بدورها تمهد وتجعل النظرة للمستقبل تفاؤلية.

كما جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرو التربية والتعليم للفقرة (23) والتي نصت على " يثير مقدرة مديري المدارس الثانوية على تحليل المشكلات التي تواجههم" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة مرتفعة؛ وقد يعزو الباحث هذه النتيجة في أن مديري التربية والتعليم لا يجد الوقت الكافي للجلوس مع مديري المدارس الثانوية لمناقشة المشكلات التي تواجههم في أثناء الدوام الرسمي في ظل الطبيعة الخاصة لمديري التربية والتعليم، كما أن البُعد الجغرافي للمدارس المتناثرة على الخارطة التعليمية لمديريات التربية والتعليم في إقليم الوسط، وقصر اليوم الدراسي، كل ذلك يحد من التواصل العميق ما بين مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الثانوية، واقتصار الاجتماعات القصيرة على الأمور الضرورية والعاجلة فيما تترك حرية التعامل مع المشكلات المدرسية إلى مدير المدرسة الثانوية للتعامل معها بموجب الصلاحيات الممنوحة له.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالبُعد الرابع: الاعتبار الفردي

أظهرت نتائج الجدول (14) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للسلوك القيادي التحويلي في بُعد الاعتبار الفردي ككل جاء بدرجة ممارسة مرتفعة، ويمكن أن يبرر الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك اتجاهاً عاماً لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط بالاهتمام بالاعتبارات الفردية لمديري المدارس الثانوية من خلال الاهتمام بمشاعرهم بتشجيعهم وتوجيههم وتقديم النصح لهم واعتمادهم على الاتصال المفتوح معهم، وإسناد الأعمال والمهام للمدراء القادرين على إنجازها ومراعاة الفروق الفردية بين مديري المدارس الثانوية عند إسناد المهام لهم، وكذلك يهتمون باحتياجات العاملين وأمورهم مثلما يتم الاهتمام بأمور العمل، وبتبنيهم استراتيجيات التقدير والتعزيز الإيجابي، مما يجعل مديري المدارس الثانوية دائماً يشعرون بالفخر كونهم يعملون مع قيادة تحترمهم وتهتم بهم وبأمورهم، ويؤدي ذلك إلى الارتقاء بقدراتهم على أداء أنشطتهم بكل كفاءة واقتدار. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: أبوتينة، وخصاونة، والعمري (2006).

كما أظهرت نتائج الجدول (14) أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للفقرة (29) والتي نصت على " يراعي الفروق الفردية بين مديري المدارس الثانوية " جاءت بالمرتبة الأولى في هذا البُعد وبدرجة تطبيق مرتفعة؛ وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هناك إجماع من قبل أفراد العينة على أن مديري التربية والتعليم يولون اهتمامهم بكل مديري المدارس الثانوية دون تحيز أو استثناء، وكونهم قادة تحويليون فإنهم يسعون لمواكبة المستقبل والتطورات الحديثة ويدعمون التغيير، لذا يتطلب ذلك الوقوف على مسافة واحدة من جميع مديري المدارس الثانوية.

كما جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للفقرة (31) والتي نصت على " يراعي احتياجات مديري المدارس الثانوية " بالمرتبة الأخيرة في هذا البّعد وبدرجة ممارسة مرتفعة؛ وقد يعزو الباحث ذلك إلى قلة الموارد المالية ومحدوديتها بالنسبة لمدارس إقليم الوسط ومقارنة مع كثرتها وتناثرها على الخارطة التعليمية واختلاف مستوياتها كل ذلك قد يحد من تلبية جميع الاحتياجات لتلك المدارس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط لدرجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

تبين نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط للسلوك القيادي التحويلي من وجهة نظر مديرو المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

ويمكن تفسير ذلك بطبيعة الإدارة التي تغلب عليها سلوكيات المنافسة والقيادة المسيطرة التي يمارسها القادة الاداريون في مواقعهم القيادية المتعددة، ولعل لجائزة الملكة رانيا للمدير المتميزلها دور واضح في تعزيز هذه السلوكيات وإذكاء روح المنافسة بين المديزين، بالإضافة إلى أن وظيفة مدير التربية والتعليم لم تعد تقتصر في إقليم الوسط على الذكور فقط بل وجد الباحث صفة وظيفة مدير التربية والتعليم من الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمري (2004) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في آراء الموظفين نحو توفر السلوك القيادي التحويلي للمديرين في المؤسسات العامة تعزى لمتغير العمر، أو المرتبة الوظيفية، أو المؤهل، أو الخبرة.

كما وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Reason (2006) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في تحديدهم لسلوكيات القيادة التحويلية المدركة لدى المشاركين في المدرسة تعزى لمتغيرات الجنس، العمر، والمستوى الدراسي، وسنوات الخبرة.

وتتفق كذلك هذه النتيجة مع نتائج دراسة عيسى (2008) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المدراء لواقع ممارسة القيادة التحويلية تعزى لمتغير الجنس،سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، والتخصص.

وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع نتائج دراسة السهلي (2009) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس حول درجة تطبيق القادة الأكاديميين للقيادة التحويلية على مجالات الدراسة، وعلى الأداة ككل، تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية، والتخصص، وسنوات الخبرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط من وجهة نظرهم؟

أظهرت نتائج الجدول (19) أن تقديرات مديري المدارس الثانوية لمستوى التمكين الإداري لديهم في جميع أبعاده جاء بدرجة ممارسة مرتفعة؛ وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى ترابط هذه الأبعاد مع طبيعة الأدوار الإدارية التي تلاقي استحساناً من قبل المديرين عند

ممارستها، كما يمكن تفسير ذلك في أن الاهتمام بهذه الأبعاد يسهم في نشر سمعة جيدة عـن مدير المدرسة الثانوية. وتنجسم هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: العطـاري وجبـران (2007)، الفاضل (2009)، القاضي(2009).

واختلفـت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: العساف (2006)، الطراونة (2006)، العطاري والشنفري(2007)، Weshah(2012). حيث جاء مستوى ممارسة التمكين الإداري متوسطاً.

وأظهرت نتائج الجدول (19) كذلك أن بُعد تنمية السلوك الإبداعي جاء بالمرتبة الأولى وبدرجة ممارسة مرتفعة، وقد يعود ذلك إلى أن تنمية السلوك الإبداعي يُعد إحـدى الآليـات الهامة لتطبيق التمكين الإداري من خلال المشاركة في فرق عمل فاعلة لتحقيق الغاية المرجوة منها، إذ أن الاهتمام به يعد مدخلاً حديثاً ومتطوراً من خلال الانتقال من رتابة النـشاط إلـى كفاءة وجودة المخرجات التربوية. وأن الارتقاء بسلوك أفراد الفريق الواحد يؤدي إلى زيـادة رضى العاملين ويستثيرهم نحو تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها.

وبصورة أكثر تفصيلاً قام الباحث بمناقشة نتائج مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط في كل مجال من مجالات استبانة التمكين الإداري علـى حدة كما يلي:

- مناقشة النتائج المتعلقة بالبعد الأول: تفويض السطلة

أظهرت نتائج الجدول (20) أن تقديرات مديري المدارس الثانوية لمـستوى تمكينـهم الإداري في مجال تفويض السلطة ككل جاء بدرجة ممارسة متوسطة، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى سعي مديرو المدارس الثانوية لحصولهم على التمكين الإداري بدرجة عالية، وذلك من خلال مبدأ تفويض السلطة؛ حيث عملت وزارة التربية والتعليم على التغييـر والتطـوير

نحو اللامركزية في العمل وتفويض السلطة للإدارة الوسطى والدنيا في معظم الأمور، وقد يعود السبب إلى توسيع تفويض الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس الثانوية في مدارسهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: Weshah(2012).

كما أظهرت نتائج الجدول (20) أن الفقرة (8) والتي نصت على " يُيسر الأنظمة والتعليمات التي تساعدني في التمكين " جاءت بالمرتبة الأولى في هذا البُعد وبدرجة ممارسة مرتفعة، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مديري التربية والتعليم يوفرون مناخاً يُسمح فيه لمديري المدارس الثانوية ممارسة عملهم بمرونة والعمل بروح القانون مما ينعكس على أدائهم ويسمح لهم بحرية التعبير عن أرائهم وتقديم أفكارهم ومقترحاتهم دون خوف أو حرج، الأمر الذي يعزز لديهم الشعور بالمسؤولية ويمنحهم قدراً من الثقة التي تمكنهم من ممارسة مهامهم بالشكل المطلوب. وتتفق مع نتائج دراسة الطراونة(2006).

كما أظهرت تقديرات مديري المدارس الثانوية أن درجة ممارستهم للفقرة (1) في هذا البُعد والتي نصت على " يُفوض السلطة لي بناءً على الأنظمة والتعليمات المتبعة في وزارة التربية والتعليم " جاء بالمرتبة الأخيرة في هذا البُعد وبدرجة ممارسة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك إلى أن التفويض في ممارسة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس الثانوية ليس المخول في منحها مديروالتربية والتعليم، بل هذه الصلاحيات تُمنح من قبل وزير التربية والتعليم والأمين العام لوزارة التربية والتعليم، وقد يعود ذلك للفهم الخاطيء من قبل مديري المدارس الثانوية لمفهوم التفويض، ويرى الباحث أن مديري المدارس الثانوية لديهم من السلطة والمرونة مايمكنهم من القيام بعملهم بالشكل المطلوب.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالبُعد الثاني: تنمية السلوك الإبداعي

أظهرت نتائج الجدول (21) أن تقديرات مديرو المدارس الثانوية لمستوى تمكينهم الإداري في بُعد تنمية السلوك الإبداعي ككل جاء بدرجة ممارسة مرتفعة، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى دور وزارة التربية والتعليم منذ مؤتمر التطوير التربوي الأول عام (1988) إلى تنمية القدرات القيادية لدى القادة التربويين، ويعد الإبداع جوهر الإدارة؛ وقد يعود ذلك لطرح أفكار جديدة إبداعية والتي يمكن زيادة الإبداع لدى مديري المدارس الثانوية في مدارسهم، واهتمامهم بتجربة الأفكار الجديدة حيث يؤدي إلى أفضل النتائج وتحقيق أهداف مدارسهم وإنجاز الأعمال بالشكل الصحيح.

كما اظهرت نتائج الجدول (21) أن تقديرات مديرو المدارس الثانويسة في درجة ممارستهم للفقرة (6) والتي نصت على" يُشجعني على المبادأة لمواجهة المواقف الجديدة في عملي " جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجة ممارسة مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن جائزة الملكة رانيا للمدير المتميز تدفع مديرو التربية والتعليم للبحث دائماً عن المدير الأفضل والمتميز، فيشجعونهم على المبادأة ومواجهة المواقف الإدارية والتعامل مع مديري المدارس الثانوية على أساس التميز والكفاءة دون تحيز أو إقصاء لأحد مما يدفعهم لتقديم أفكار نوعية ومميزة لحل المشكلات التي تحدث في العمل.

كما أظهرت تقديرات مديرو المدارس الثانوية في درجة ممارستهم للفقرة (1) والتي نصت على " يُشجعني على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية في المدرسة " جاءت بالمرتبة الأخيرة في هذا البُعد وبدرجة ممارسة متوسطة، ويمكن أن تبرر هذه النتيجة في أن مديري المدارس الثانوية يوافقون على أن مديري التربية والتعليم يعملون على تنمية السلوك الإبداعي لديهم، ورفع من قدراتهم الإدارية، ويعلل الباحث حصولها على المرتبة

الأخيرة إلى كثرة الأعباء الملقاة على كاهل مديري المدارس الثانوية و خصوصية المشكلات اليومية التي تواجههم قد تحول عن ممارستهم للأفكار الإبداعية والاقتصار على تسيير الأعمال الروتينية اليومية.

- مناقشة النتائج المتعلقة بالبُعد الثالث: التحفيز الذاتي

أظهرت نتائج الجدول (22) أن تقديرات مديرو المدارس الثانوية في درجة ممارستهم للتمكين الإداري في بُعد التحفيز الذاتي ككل جاء بدرجة ممارسة مرتفعة، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة في أن مديري التربية والتعليم يعملون على حفز مديري المدارس الثانوية ويلهمونهم وتستثيرهم فكرياً، ويمتلكون القدرة على تقديم النصح لهم، بالإضافة إلى تقدير جهودهم والوثوق في قدراتهم على انجاز الأهداف المحددة مما يترتب عليه زيادة شعور مديري المدارس الثانوية بالتحفيز الذاتي من قبل مديريهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الطراونة(2006).

كما أظهرت نتائج الجدول (22) أن تقديرات مديري المدارس الثانوية في ممارسة الفقرة (21) والتي نصت على " يُشعرني بالأمان لاستمراري بالعطاء والعمل " بالمرتبة الأولى وبدرجة ممارسة مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في المرونة المناسبة التي يستخدمها مديرو التربية والتعليم مع مديري المدارس الثانوية كونهم قادة تحويليون، ويعملون على حفزهم وإلهامهم واستثارتهم وتعزيز وتنمية قدراتهم، وتقديم النموذج المرغوب بصورة واضحة للأدوار المطلوب القيام بها من قبل مديري المدارس الثانوية.

وجاءت تقديرات مديري المدارس الثانوية في ممارسة الفقرة (16) والتي نصت على " يدفعني للمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية " بالمرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة مرتفعة؛ وقد يعزو الباحث هذه النتيجة في أن هنالك إجماع من قبل مديرو المدارس الثانوية في أن

الأهداف التربوية توضع وفق خطط وزارة التربية والتعليم وليس من قبل مديري التربية والتعليم، وإنما قد تقتصر مساهمتهم في تحقيقها على ارشادات وتوجيهات لتسيير عمل المدارس الثانوية. وقد يعزو الباحث حصولها على المرتبة الأخيرة لسوء فهم العينة لهذه الفقرة.

- **مناقشة النتائج المتعلقة بالبُعد الرابع: العمل الجماعي**

أظهرت نتائج الجدول (23) أن تقديرات مديرو المدارس الثانوية في ممارسة التمكين الإداري في بُعد العمل الجماعي ككل جاء بدرجة ممارسة مرتفعة، ويمكن أن يبرر الباحث هذه النتيجة إلى أن مديري التربية والتعليم يعملون جاهدين على حفز مديري المدارس الثانوية على انجاز المهام بروح الفريق الواحد والعمل الجماعي، لما فيه من تعزيز وتنمية لقدراتهم الفردية وتوسيع لمعارفهم واكتسابهم مهارات جديدة مما يترتب عليه زيادة شعورهم بالتمكين الإداري. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة القاضي (2008).

كما أظهرت نتائج الجدول (23) أن تقديرات مديري المدارس الثانوية في ممارسة الفقرة (31) والتي نصت على" يُوفر لي سهولة الاتصال بالرؤساء." بالمرتبة الأولى وبدرجة ممارسة مرتفعة؛ وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مديري التربية والتعليم يتسمون باللباقة المهنية في التعامل مع مديري المدارس الثانوية، كما يمكن تفسير ذلك بالثقة المتبادلة ما بين مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الثانوية والتي تؤدي إلى سهولة الاتصال والتواصل بينهم فيزداد الاحترام والتقدير بينهم والاحتفاظ بالعلاقات الطيبة معهم مما يزيد من شعورهم بالتمكين الإداري.

وجاءت تقديرات مديري المدارس الثانوية في ممارسة الفقرة (29) والتي نصت على" يستخدم نظام مكافآت يشجعني على التطوير الذاتي" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة

منخفضة؛ وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى نظام المكافآت المالية ليس من ضمن صلاحيات مدير التربية والتعليم وإنما يخضع لنظام رقم (61) لسنة 2002 نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم الصادر بمقتضى المادة (120) من الدستور، كما تشير هذه النتيجة إلى إجماع مديروا المدارس الثانوية أن مديري التربية والتعليم لا يمارسون نظام المكافآت لأنه غير خاضع لصلاحياتهم بل يخضع لنظام رتب المعلمين وهذه ما يُفسر سبب ممارستهم المنفخضة لهذه الفقرة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تقديرات مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط في تحديدهم لمستوى التمكين الإداري تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة ؟

تبين من نتائج هذا السؤال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة . وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن المديرين في المدارس الثانوية برتبة إدارية أعلى يمتلكون شهادات علمية أعلى وهم قادة في مدارسهم ومتخذي القرار فيها، وبالتالي استجاباتهم لمحاور التمكين الإداري ستكون أكبر.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العطاري والشنفري (2007) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم في السلطة على بعض المحاور تعزى للجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

كما وتختلف هذه النتيجة مـــع نتائج دراسة العطاري وجبران (2007) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة اعتقاد المعلمين في محافظة اربد لفعالية الذات لديهم وتمكنهم من السلطة تعزى للجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وتختلف أيضاً هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفاضل (2009) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ممارسة التمكين الإداري لــدى مــديري المــدارس بمجالاته تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة، والجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بــين درجــة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط ومــستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية؟

أظهرت نتائج الجدول (27) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وبدرجة متوســطة بــين درجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي الكلي لدى مدير التربية والتعليم فــي إقلــيم الوســط ومستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية. وعلى الرغم من العلاقة المتوســطة بين ممارسة السلوك القيادي التحويلي ومستوى التمكين الإداري إلا أن إيجابية العلاقة تقترح أن مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية يزداد بازدياد درجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي عند مديري التربية والتعليم.

الاقتراحات والتوصيات:

بناءً على ما أظهرته الدراسة من نتائج فيما يلي عدد من الاقتراحات والتوصيات:

1. تعميم نتائج الدراسة على جميع المعنيين بها من مديري المدارس والمجتمعات المماثلة، وذلك للاستفادة منها في أخذ فكرة شاملة حول موضوعي القيادة التحويلية والتمكين الإداري، وكيفية الاستفادة منهما في تطوير بيئة العمل المحيطة بما يخدم أهداف المدرسة.
2. إجراء دراسات تجريبية حول موضوعي القيادة التحويلية والتمكين الإداري لدى مديري المدارس، من خلال تطبيق برنامج تدريبي لرفع مستوى القيادة التحويلية والتمكين الإداري لدي المديرين، وقياس أثر ذلك على متغيرات أخرى من مثل الرضا الوظيفي لدى العاملين وتميزهم التربوي وغيرها.
3. عقد محاضرات وورشات تدريبية للمديرين حول القيادة التحويلية والتمكين الإداري وكيفية توظيفهما في المدارس.
4. تشجيع وتدريب مديري التربية والتعليم على الحرص على معرفة أوجه القصور أو الضعف فيما يقومون به من عمل، والعمل على تجزئة مهام العمل، وتشجيع وتدريب مديري المدارس الثانوية على تقديم أفكار جديدة لأساليب العمل. وكذلك تشجيع وتدريب القيادات التربوية على انجاز ما يسند إليهم من أعمال بأسلوب متجدد.
5. عقد دورات متخصصة لإعداد القادة وتدريبهم على الأساليب الإدارية الحديثة وقيادة المنظمات في ظل التطورات التقنية المتلاحقة والعمل على تمتعهم بخصائص القائد التحويلي.
6. ضرورة اهتمام مديريات التربية والتعليم بالمستجدات الإدارية وإنشاء إدارة خاصة بتنمية الموارد البشرية لتقوم بدورها في تنمية المهارات الإدارية والتمكينية لدى العاملين، وإثارة دافعية العاملين نحو الأداء الأفضل وتحفيزهم للتقدم والتطوير.

المراجــــع

المراجع العربية

أبوتينة،عبدالله، وسامر خصاونة وأيمن العمري (2006).تصورات معلمي محافظتي البلقــاء والزرقاء ومعلماتها للقيادة التغييرية في مدارسهم وعلاقتها بمستوى الثقــة بمــديريهم ومديراتهم. جامعة اليرموك،**المجلة الأردنية فــي العلــوم التربويــة**، 2(2)،65-72، الاردن.

أبوعابد، محمود(2006).**اتجاهات حديثة في القيادة**.إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع،الأردن.

أبو الفضل، عبدالشافي(2002). **القيادة الإدارية في الإسلام**. المستخرج في 11 كانون الثاني 2013،http//www.Qudsway.com/link/jihad/6/leaders.htm

أبو قحف، عبدالسلام(2002). **دليل المدير في تفويض السلطة – ملامح الإصلاح الإداري- العقود الإدارية- إدارة الأزمات**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشرن مصر.

أبو النصر، مدحت(2009). **قادة المستقبل القيادة المتميزة الجديدة**. القــاهرة: المجموعــة العربية للتدريب والنشر، مصر.

أفندي، عطية(2003). **تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر**.المنظمة العربيــة للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر.

أندراوس، رامي، وعادل معايعة(2008). **الإدارة بالثقة والتمكين**. اربــد: عــالم الكتــاب الحديث، الأردن.

أيوب، نادية(2000). العوامل المؤثرة على السلوك الإداري الابتكاري لدى المــديرين فــي قطاع البنوك السعودية. **مجلة الإدارة العامة**،عدد1، مجلد14، ص22-38.

ابن منظور(1900). **لسان العرب.** للإمام أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي الحصري، المجلد الحادي عشر، بيروت: دار صادر، لبنان.

ابن منظور(1995). **لسان العرب.** القاهرة: المؤسسة المصرية العاملة للتأليف والأنباء والنشر، الدار المصرية للتأليف وتاترجمة. مصر.

البدري، طارق(2001). **الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية.** عمسان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

البدري، طارق(2002). **أساسيات في علم إدارة القيادة.** عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

بهنسى، فايزة(2011). **الرضا الوظيفي للعاملين من منظور الخدمة الاجتماعية.**الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطبعة والنشر والتوزيع، مصر.

توفيق، عبدالرحمن(2003). **إدارة المستقبل: القيادة– التفكير– التسويق.** القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدترة بميك، مصر.

جواد، شوقي(2003). **السلوك التنظيمي.**عمان: دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.

حسن، نواف(2004). **صناعة القائد.** عمان: مكتبة دار الثقافة للتوزيع والنشر،ط (6)،الأردن.

الحربي، قاسم(2004). **القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة.** الرياض: مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية.

الحربي، قاسم(2008). **القيادةالتربوية الحديثة.**عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع ، الأردن.

الحربي، محمد(2009). **الإدارة الإبداعية في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.** نموذج مقترح، بحث مستقل، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، المستخرج في 23 كانون الثاني 2013،
http:faculty.ksu.edu.sa/26956/Deve-schoo.pdf.

الحريري، رافدة(2008). **مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية**. عمـان: دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

حريم، حسين(2009). **السلوك التنظيمي- سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمـال**. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.

الحمد، أحمد(2010). القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية لدى مديري المدارس الإبتدائية فـي مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (17) ص (217-220).

خطاب، عايدة(2001). **العولمة ومشكلات إدارة المـوارد البـشرية**. القـاهرة: دار الفكـر العربي، مصر.

الدوري، زكريا، وأحمد صالح،(2009).**إدارة التمكين واقتصاديات الثقة في منظمات أعمال الألفية الثالثة**.عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

رشوان، حسين(2010). **القيادة**. القاهرة: مؤسسة شباب الجامعة، مصر.

الساعدي، مؤيد(2011). **مستجدات فكرية معاصرة في السلوك التنظيمـي وإدارة المـوارد البشرية**. عمان: الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.

السميرات، سمر(2012). **مدى ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيـادة التحويليـة فـي عمان**. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الرابع لبحوث الرسائل والأطروحات الجامعية(مؤتمر علمي محكم)، الجامعة الأردنية، (10 – 11 تشرين الأول 2012)، عمان، الأردن.

السهلي، عبدالله(2009). **درجة تطبيق القادة الأكاديميين للقيادة التحويلية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشمراني، أحمد(2009). **القيادة التحويلية في مدارسنا**.ورقة عمل للقاء الرابع عشر للإشراف التربوي،28/5-2009/6/1، وزارة التربية والتعليم،الباحة، المملكة العربية السعودية،المسخرج في 8 كانون الثاني 2013،
.http://www.edu.gov.sa/baha/cd.rar

الشمري، فهد(2002). **المدخل الإبداعي لإدارة الازمات والكوارث**.الرياض: مطابع نجد، السعودية.

الشياب،أحمد، وعنان أبوحمور(2011). **مفاهيم إدارية معاصرة**. عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن.

صقر، هدى(1994). محددات تفويض القرار لدى المديرين في قطاع البترول. **مجلة الإدارة**، مجلد 26، عدد4، ص65-92.

الصيداوي، أحمد(2001). **القيادة التربوية التحويلية**. بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، لبنان.

طاهر، علوي(2007). **الأنموذج القيادي التربوي**. عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

الطراونة، حسين(2006). **العلاقة بين التمكين الإداري وفاعلية عملية اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الطويل، هاني(2005). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

العامدي، أحمد(2002). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية. **المجلة العربية للعلوم الإدارية**، المجلد التاسع، العدد الأول، ص (19-39)، الرياض، السعودية.

عبد الباقي، صلاح(2000). **قضايا إدارية معاصرة**. الإسكندرية:الدار الجامعية. مصر.

عبدالهادي(2011). **المفاهيم الإدارية المعاصرة**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

العتيبي، سعد(2004). **تمكين العاملين كإستراتيجية للتطوير الإداري**:ورقة مقدمة في الاجتماع الإقليمي لإدارة وتنمية الموارد البشرية،السعودية.

العتيبي، سعد(2005). **دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير**. ورقة عمل للملتقى الإداري الثالث،جدة، المملكة العربية السعودية.

العجمي، محمد(2008).**الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية**. عمان:دار المسيرة للنشر والنوزيع، الأردن.

عريقات، يوسف، وتوفيق عبدالهادي(2011). **المفاهيم الإدارية الأساسية النظرية والتطبيقية**. عمان: دار الحامد، الأردن.

العطاري، عارف، وعبدالله الشنفري(2007). تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان لدرجة تمكينهم من السلطة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد 8، عدد2، ص 167-178.

العطاري، عارف، وعلي جبران(2007). الاعتقاد بفعالية الذات والتمكين من السلطة للمعلمين في محافظة إربد – شمال الأردن،جامعة اليرموك. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد 3، عدد 3، ص 48-75، الأردن.

عساف، عبدالمعطي(1999). **السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعصرة**. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.

العساف، حسين(2006)، **التمكين الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بالالتزام التنظيمي والاستقرار الوظيفي الطوعي لدى أعضاء هيئاتها التدريسية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عقدة، محمد(2011). **التمكين الوظيفي وعلاقته بالأداء لدى المشرفين التربويين في الأردن**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العمري، مشهور(2004). **العلاقة بين خصائص القيادة التحويلية ومدى توافر مبادئ الجودة الشاملة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

العميان، محمد(2002). **السلوك القيادي وفعاليته للإدارة**. القاهرة: مكتبة عزين، مصر.

العميان، محمود(2008). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. عمان: دار وائل للنشر، الأردن.

عيسى، سناء(2008). **دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديرو المدارس الثانوية في محافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين.

الغامدي، سعيد(2007).**القيادة التحويلية في الأجهزة الأمنية السعودية: أنموذج مقترح**. الرياض، كلية الملك فهد الأمنية، السعودية.

الفاضل، محمد(2009).**علاقة التمكين الإداري لدى مديري المدارس الحكومية بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس إقليم شمال الأردن من وجهة نظر المعلمين.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد، الأردن.

القاضي، نجاح(2009).**التمكين الإداري لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية في إقليم الشمال وعلاقته بالتدريب الإداري من وجهة نظرهم.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك،إربد، الأردن.

كامل، نداء(2009). **درجة ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين وعلاقته بمستوى ولائهم التنظيمي من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة العاصمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

كلالدة، ظاهر(2002). **الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية.** عمان: دار الفكر، الأردن.

اللوزي، موسى(2003).إدارة الجودة الشاملة في أجهزة الخدمة المدنية الأردنية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**،المجلد18،عدد4،ص 196-220، الكرك، الأردن.

ماهر، أحمد(2002).**الإدارة والمبادىء والمهارات.** الإسكندرية:الدار الجامعية للنشر والتوزيع، مصر.

المبيض، علي، وعواد، عمرو(2002). محددات ونتائج تمكين العاملين بالوظائف الإدارية بمستشفيات جامعة عين شمس. **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

محيط المحيط (1997). لمجدالدين بن يعقوب الفيروزأبادي، بيروت: المكتبة العصرية، ط2، لبنان.

معجم الوسيط(2000)، الادارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، مجمع اللغة العربية، القاهرة: دار الدعوة: مصر.

المخلافي، محمد(2007). **القيادة الفاعلة وإدارة التغيير.** الكويت: مكتبة الفلاح، الكويت.

المعايطة، عبدالعزيز(2007). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر.** عمان: دار الحامد، الأردن.

مؤتمن، منى(2003). **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغير،** عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن.

مؤتمن، منى(2004). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية.**عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، الأردن.

ناجي، بسام(2005). **درجة فهم الإداريين لتفويض السلطة ودرجة ممارستهم لها وعلاقتهما بكفاءة اتخاذ القرار الإداري في وزارة التربية والتعليم في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

النمر، سعود(1992).الإبداع الإداري: دراسة سلوكية.**القاهرة: مجلة المدير العربي**،عدد117،ص60-71، مصر.

هاشم، عادل(2011). **القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي.** عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

الهواري، سيد(1999). **القائد التحويلي للعبور بالمنظمات إلى القرن الـ21**.ط2، القاهرة: مكتبة عين شمس، مصر.

الهواري، سيد(2000). **الإدارة: الأصول والأسس العلمية للقرن الـ21**، ط12، القاهرة: دار الجليل للطباعة، مصر.

الهواري، سيد(2006). **ملامح مدير المستقبل من القيادة التبادلية إلى القيادة التحويلية**.ط2،
القاهرة: مكتبة عين شمس، مصر.

الهواري، سيد(2009). **القائد التحويلي وتغيير المستقبل**.القاهرة: مكتبة عين شمس، مصر.

وزارة التربية والتعليم الأردنية، **قانون التربية والتعليم لعام (1995)**.

وزارة التربية والتعليم الأردنية، **إدارة الموارد البشرية 2012**.

المراجع الأجنبية

Alger, G.(2010). Transformational leadership Practies of Teacher Leaders. **AIJRSS.** Vol.8.No(4).pp367-375.

Allix, N. M.,(2000). Transformational leadership democratic or despotic? **Educational Management &Administration.**28(1)7-20.

Antonis, K., Peter, B. & Celeste, W. (2007). **Managing employee empowerment in luxury hotels in Europe.**International Journal of Service Industry Management, Vol,18,No.1,pp:70-88.

Areiqat, A,.(2011). **The Role Of Empowerment in Crisis Management in Business Organizationa.** Asian Jurnal of Business Management. Vo3, No(30,pp.188-195.

Arzu, I. & Lale, G.(2009). **Transformational Leadership, Creativity, and Organizational Innovation.** Jurnal of Business Research.Vol.60.NO.(4).pp461 - 473.

Bass, B.M. & Avolio, B. J.(1993). **Transformational Leadership: a respone to critiques.** In Chemers,M.M. and Ayman, R,.(Eds). Leadership thory and Research: Perspective and Directions, San Diego: Academic Press.

Bass, B.M.(1998).**The ethics of transformational leadership.** San Francisce: Jossey-Bass.Company.

Bass, B.M. & Avolio, B. J. (2004). **Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sampler Set.**(3rd ed).Redwood City, CA: Mind Garden.

Beiginia, S.(2009). Studying the Effect of Cognitive Empowerment of Employees on Influncing Factors on Productivity of Human Resource, **Scince Citation Datadase.**

Bennis,W. & Nanus,B.(1985). **Leaders.** New York: Harper and Row.

Beyerlein, M. & Harris, C.(2003).**Guiding the journey to collaborative work systems: Astrategic design workshop.** San Francisce: Jossey-Bass.

Brown,K, & COulter,P.B(1993). Subjective and Objective Measures of Public Services Delivery. Public. **Administration Review,** 2,2,173-189.

Brunel, D. & Ethos, A. (2008). **The Relationship between Perceptions of Transformaional Leadership and performance in Organizations in China.** Expert Informational Ltd.

Burns, T. & Carpenter, J. (2008). Organixational Citizenship and Student Achievement. **Journal of Cross-Disiplinary Perspectives in Education,** 1 (1), 51-58.

Burns, J.M.(1978).**Leadership.** New York: Harper&Row.

Burns, J.(2007). **Analysis of transformational and transactrual leadership on Jop satisfaction of college faculty.** PhD. Dissertation,Arizona University.

Chavez,M., Green, T.& Ortiz, D.(2010). **Leadership Style Differnces between Men and Women A Review of the Scholarly literature.** In OglesbyR.A. Leablance.III, H.p. and Asams, M.G, Business Research Year Book Global Business Perspectives. pp 474-479.

Ch-Meh,S.& Nasurdin,M.(2009). **The Rlalationships Between Job Resources,Job Demands and Teachers'** OCB.Retrieved Janury 15, 2013, from www.usm.my.

Cole, A.(1996).**Management Theory and Practice,** 5th ed, Aldine Place, london.

Colvin, R.(1999).**Transformational Leadership: A Prescription for contemporary organiztions.** New York: Wiley and Son.

Conger, J.A. & Kanungo, R.N.(1988).The empowerment Process: integrating theory and practice, **Academy of Management Review,** 19,3,471-482.

Conger, M.(2002).Leadership: learning to share the vision, **Organizational Dynamics,** 19(3),11-19.

Daniels, G. & Gail, B.(2002). Empowering employees- back to the future t Novotel.**Managimg Service Quality**,5(4),16-21.

Devries, A., & Korokov, B. (2007). Transformational Leadership, **International Journal of Public Adminstration,** Vol.17,pp:1559-1581.

Dvir, T., Eden, D., Avolio, B.,Shamir, B.(2002).**Impact of transformational leadership on follower development and performace: a field experiment.** Acdemy of Management Journal. Vol.45,pp.735-744.

Emerson, A.(2008). **Why Employee Empowerment Should Be More than Just a Buzz Word at Your CU.**Credit Union Journal. Vol.12.NO.(110.p8.

Ettorre, Barbara.(1997).**The Empowerment Gap Hype Vs Realin Br.** Focus, 2, 6, 64-88.

Fink, D &Retallick, J.(2002). Framing leadership: Contributions And Impediments To Educational Change. **International Journal of Leadership in Education.** Retrieved Janury 15,2013, from www.tandf.co.uk/journals.

Foster-Fishman, P.G.(1995).the inserted pyramid" how a well-meaning attempt to initiate employee empowerment ran afoul of the culture of public bureaucrcy", **Academy of Mnagement Journal,**Best Papers Proceedings,2,3,211-239.

Ford, R. C.& Fottler, M. D.(1995). Empowerment: A Matter of Degree. **Academy of Management Executive**,Vol.9,No. 3, 21-39.

Fox,J.(1998).**Employee empowerment an Apprenticeship model.** Barney School of Business, University of Halyard. Francisco: Jossey-Bass.

Garcia-Morales, Victor, Lorens-Montes, Verdu-Jover.(2006). Antecedents and consequences of organizational learning in enterpreneurship, **Industrail Management & Data Systems**,Vol.106, No(1),pp:21-42.

Gardner, L. & Stough, C. (2001).Examining the relationship between leadership and emotional intellgence in senior level managers: An exploratory study. **Leadership & Organizational Development Journal**, 23 (2), 68-78.

Gary & Anderson, Johan.(1998).Strategic Performance Empowerment Model, **Empowerment in Organizations**,Vol. 6, No,2,87-109.

Gootsch, D & Stanlcy.D.(2000).**Quality Management: Introduction to Total Qulity Management for Processing and Servicess.** 13ed, New Jersey: Prentice Hall.

Givens, R. J.(2008) Transformational Leadership: The Impact on Organizational and Personal Outcomes. **Emerging Leadership Journeys**, 1(1),4-24.

Griffin,R.w.(1996).**Managment.**New Jersey:Hoyghton Mifflin Company.

Hardy, C.(1998). The Power behind empowerment: implications for research and practiceg. **Human Relations**,51,451-89-3.

Ho, T; Lin, C, & Lai, K.(2010).Employee empowerment in technology advanced work environment, **Industrial Management & Datd Systems**, 110(1),24-42.

Holland, L.(1991).A Review of the Literature on Employee Empowerment, **Empowerment in Oprganizatuin**, 5(4),202-212.

Hollender, P. & Offerman, R.(2005). **Power and Leadership in Organizations: Relationships in Transitio**. American Psychologist, Vok.45,pp:179-189.

Jonsen, K., Maznevski, L. & Schneider, C.(2010). **Gender Differnces in Leadership- beliving is Seeing implications For Managing Diversity.** Juornal Equality, Diversity and Inclusion. Vol. 2. No.(28).pp549-572.

Khasawneh,S., Omari,A.,& Abu-Tineh, A,.(2012). **The Relationship between Transformational Leadership and Organizational Commitment: The Case for vocational Teachers in Jordan.** Educational Management Administration & Leadership, Vol .40, No(4).pp494-508.

Kouzes, J.& Posner, B. (2002). **Leadership Challenge** (3rd ed).San Francisco: Jossey-Bass.

Kreitner, R.(2003). **Fundamentals of Organizational Behavior.** First Canadian Edition McGraw Hill Higher Education.

Lawson T.,Harrison J.k.(1999). Individual Action Planning in Initial Teacher Training: empowerment or discipline, **British Journal of Sociology of Education**,20,1,89-105.

Leithwood, K. & Jantzi, D.(1996).Towad an explantion of variation in teachers' perceptions of transformational school leadership **Educational Administration Quarterly**,**32**(4),512-534.

Leithwood, K.(1999). Leadership for school restructuring. Educational **Administration Quarterly,** 30 (490-518).

Mallak,L. & Crusted, H.(1996). **Understanding and using empowerment to change organizational culture.** Industrial Management,10,5,8-10.

McGunigle, P.(2003).**Employee empowerment, participation and involvement,** electronic version, available at: http://www.hlst.ltsn.ac.uk/resources/empowerment markingscheme.pdf.

Molleman, E, & Leontine, B.(1996).**Empowerment Employee.** NewYork:McGraw-Hill.

Mirkamali, M,.(2009). Studying the relationship Between Psychological Empowerment on the one Hand and Job Satisfaction and Organizational Commitment on the Other Hand in Tehran University Employees,Tehran, **Journal of Daneshvar**,(39),pp15-30

Ostroff,C.(1992). The Relationship between Satisfaction, Attiudes and Perfoemanc: An Organizational level Analysis. **Journal of Applied Psychology.** Vol.11(6).PP.5-7.

Payne, T.(1992).How To Create Self-Sufficient Employees and Who Would Want to?, **Canadian Manager,** 17, 4, 16-17.

Pescuric, A & Bihar, W.(1996).The New Look of Behavior Modeling, **Training and Development,** 50,7, 24-30.

Piccolo, R & Colquitt, J. (2006). Transformational Leadership and Job Behaviors: The Mediating Role of Core Job Characteristics. **Academy of Management Journal**, 49,(2) 327-340.

Potochny, Donk.(1998).**Employee Empowerment Key to Efficient Customer Services.** Nations' Restaurant Newa. Vol.32(2)pp1-23.

Reason,L.(2006). An Investigation of the Relationship between Transformational and Transactional Leadership Principal Leadership behaviors and Orentation Leadership,**DAI_A67/04,p.1176,Capella University.**

Robbins, Stephen, P.(1993).Organizational Behavior: Concrpts Controversisc and Application- 6th Eddition Printiee- Hall Ine Englewood Cliffs N.

Robinson, R.(1997). Loosening the Reins Without Losihg Control, **Employment in Organization**,5,2,76-81.

Robert. V. (1997).**Leadership, Understanding The Dynamics of Power and Influene in Organization**. Indian: Universty of Notre Dame Press.

Sani, A., & Maharni, V.(2012). **The Impacts of Transformational Leadership and Organizational Commitment on Job Performance With The Among Lecturers of Faculty in The Islamic Maulana Malih Ibrahim Malang University: The Mediating Effects of Organizational Citizenship Behavior.** International Journal of Academic Research, Vo1.4, No.940,pp 102-106.

Siewiorek, A. & Lehtinen, E.(2011). **Exploring Leadership Profiles From Collaborative Computer Gaming International**. Journal Leadership Studies, Vol.1, No (6).pp357-374.

Scott, Cynthia D & Jaffe, Dennis T.(1991).**Empowerment: Building A committed Workforce,** Better Management Series Skills. London, Kogan Page.

Shackletor, V.(1995).**Business Leadership.** London: Rutledge.

Sharma, A.(1996).People Empowerment, **The Indian Journal of Public Administration,** 17, 3, 432-456.

Sharma,M & Kaur, G.(2008).Employee empowerment: A conceptual analysis, **The Journal of Global Business Issues**,2 (2),7-12.

Senthamil, A. & Palanichamy, P.(2011). Transformational Leadership Stylees and Employee Performance. **Juornal for Bloomers of Research,** Vol. 3.No.(2).pp112-126.

Spreitzer, G.M.(1995). **Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement, and validation.** Academy of Management Journal, Vol.38. No.5,pp.144-265.

Stirr, T.(2003). **Fundamentals of Empowement.** Available At:www.4ouncestoheaven.Com/undamentals Of Empowerment Final.Pdf.

Taylor, R.(1995).**The Patterns of Empowerment: An Examination of Conditions Affecting Employee-Empowerment Efforts (Participatory Management),** Dissertion Abstract, PHD, The University of Tennessee, Data Base, Yarmouk University.

Thomsan, K.& Velthouse,M.(1990).**The Employee Revolution: Corporate Internal Marketing,** Pitman Publishing, London,pp.66-80.

Vegoda-Gadot, E.,Beeri, I., Birman-Shmesh, T., & Somech, A. (2005). Group-Level Organizational Citizenship Behavior in the Education System: A Scale Reconstruction and Validation, **Educational Administration Quarterly,** 12 (4),1-32.

Victor, J., Maria, M., & Lebopoldo, G.(2011). Transformational Leadership Influence on Organizational Perfoemance through Organizational Learning and Innovation. **Journal of Business Research.** VOL.2. No. (3).pp562-578.

Vidal, M.(2007)Manufacturing empowerment,"Employee involvement" in the ;abor process after Fordism, **Socio-Economic Review(2007)**,5,197-232.

Vogt, T.(2005).Tranafer of Power, **Credil Union Management,** Vol.20,No(6).pp44-45.

Weshah, A,.(2012). **The Perception of Empowerment and Delegation of Authority by Teachers in Australian and Jordanian Schools: A Comparative Study.** Eurpean Journal of Social Sciences, Vol. 31, Np.(3),pp.359-375.

Yukl, G.(1989).**Leadership in organiation**.New Jersey:Prantice Hall.

Zenger,J.(1991). The Power of Applied Principles, **Executive Excellence,** 8, 2, 82-85.

ملحق (1)

الاستبانة للتحكيم بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور الفاضل :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه من قسم الإدارة التربوية بجامعة اليرموك بعنوان " **واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية** ".

بهدف التعرف على واقع ممارسة مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط لأسلوب القيادة التحويلية، ومعرفة مستوى التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية، وبيان طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين، علماً بأن المستجيبين لأداتي الدراسة هم مدراء المدارس الثانوية.

ونظراً لجهودكم العلمية وخبرتكم البحثية، فإن الباحث يتطلع لمساهمتكم في إثراء أداتي الدراسة التي تم تطويرهما راجياً منكم قراءتها وتحديد رأيكم فيها من حيث:

1. الصاغة اللغوية.
2. انتماء الفقرات للبعد الذي تندرج تحته.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

الباحث

علي أبوهويدي

(0786349041) (0795861974)

Huwaidi1982@hotmail.com

إشراف الدكتورة منيرة الشرمان

والدكتور عبد الحكيم حجازي

الجزء الأول: مقياس القيادة التحويلية

عرّف الباحث مفهوم القيادة التحويلية على أنها : السلوكات والأفعال التي يقوم بها مدير التربية والتعليم أثناء أداء مهامه، ومدى اكتساب أبعاد القيادة التحويلية التالية: الجاذبية والتأثير، والتحفيز الإلهامي، والتشجيع الفكري، والاعتبار الفردي، مقاسة باستبانة وصف نمط القيادة التحويلية لمديري التربية والعليم المعد لهذه الغاية.

البعد	الرقم	العبارة	الصيغة اللغوية		الانتماء للبعد		التعديلات
		يقوم مدير التربية والتعليم بالممارسات القيادية التالية:	سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	
الجاذبية والتأثير	1	يظهر مدير التربية والتعليم سلوكيات متوافقة مع المبادئ الأخلاقية لطبيعة مهنة التعليم.					
	2	يحرص مدير التربية والتعليم على أن تكون أفعاله مطابقة لأقواله.					
	3	يمتلك مدير التربية والتعليم الرأي والمقدرة على تجاوز معظم العوائق والعقبات.					
	4	يحفز مدير التربية والتعليم مديري المدارس الثانوية برؤىً يمكن تحقيقها إذا عملوا معاً.					
	5	يجعل مدير التربية والتعليم مديري المدارس الثانوية يشعرون ويتصرفون وكأنهم قادة.					
	6	يقدم مدير التربية والتعليم القوانين التي تحكم سير العمل على شكل مبادئ إرشادية.					
	7	يقدم مدير التربية والتعليم لمديري المدارس الثانوية نموذج جيد يحتذى به.					
	8	يستحوذ مدير التربية يستحوذ على قلوب مديري المدارس الثانوية فيجعلهم ينجذبون إليه.					
التحفيز الإلهامي	9	يتوقع مدير التربية والتعليم من مديري المدارس الثانوية أن يظهروا توقعات عالية في أدائهم.					
	10	يعزز مدير التربية والتعليم من ثقة مديري المدارس الثانوية بأنفسهم .					
	11	يستخدم مدير التربية والتعليم مع مديري المدارس الثانوية منحى حل المشكلات لتوليد أهداف المدرسة.					
	12	يشجع مدير التربية والتعليم مديري المدارس الثانوية على تقييم تقدمهم نحو توليد أهداف المدرسة.					
	13	يدعم مدير التربية والتعليم المشاريع التربوية الإبداعية التي يقدمها مديري المدارس الثانوية.					
	14	يشجع مدير التربية والتعليم على القيادة الذاتية.					
	15	يبتكر مدير التربية والتعليم طرق جديدة تساعد مديري المدارس الثانوية على اكتساب مهارات جديدة.					
	16	ينظم مدير التربية والتعليم برامج تتيح لمديري المدارس الثانوية فرصاً للنمو المهني.					
	17	يوفر مدير التربية والتعليم لمديري المدارس الثانوية مناخ عمل إبداعي.					
التشجيع الفكري	18	يشجع مدير التربية والتعليم مديري المدارس الثانوية على التحسين المدرسي المستمر.					
	19	يرسّخ مدير التربية والتعليم لدى مديري المدارس الثانوية ثقافة الحوار، تقبل الآراء.					
	20	يقدر مدير التربية والتعليم الانجازات التي يحققها مديري المدارس الثانوية ويحتفل بها.					
	21	يشجع مدير التربية والتعليم على المشاركة في تكوين رؤية مشتركة للمدرسة					
	22	يهتم مدير التربية والتعليم بتحفز مديري المدارس لتحقيق الرؤية المشتركة					
	23	يثير مدير التربية والتعليم مقدرة مديري المدارس على تحليل المشكلات التي تواجههم					
	24	يشرك مدير التربية والتعليم مديري المدارس في اتخاذ القرار					

	25	يحرص مدير التربية والتعليم على ترسيخ ثقافة العمل الجماعي					
	26	يتيح مدير التربية والتعليم لمديري المدارس الثانوية حرية استخدام الوسائل التي تحقق أهداف التعليم					
الاعتبارية الفردية	27	يحرص مدير التربية والتعليم على الاحتفاظ بعلاقات طيبة مع مديري المدارس الثانوية.					
	28	يأخذ مدير التربية والتعليم آراء مديري المدارس الثانوية بعين الاعتبار عند مبادرته بأفعال تؤثر في عملهم.					
	29	يراعي مدير التربية والتعليم الفروق الفردية بين مديري المدارس الثانوية.					
	30	يشارك مدير التربية والتعليم مديري المدارس الثانوية في مناسباتهم الاجتماعية.					
	31	يتصرف مدير التربية والتعليم بطريقة تراعي احتياجات مديري المدارس الثانوية.					
	32	يشجع مدير التربية والتعليم التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية لتنمية معارفهم ومهاراتهم المتعلقة بعملهم.					
	33	يقدم مدير التربية والتعليم لمديري المدارس الثانوية المصادر الضرورية لدعم تنفيذ البرامج التربوية.					
	34	يرتب مدير التربية والتعليم مواعيد للالتقاء بمديري المدارس الثانوية لتدارس المشكلات التي تعترض عملهم.					
	35	يعمل مدير التربية والتعليم على رفع الروح المعنوية لدى مديري المدارس الثانوية باستمرار.					
	36	يجيد مدير التربية والتعليم الإصغاء الفعال لمديري المدارس الثانوية .					

الجزء الثاني :مقياس التمكين الإداري

عرف الباحث مفهوم التمكين الإداري على أنه : العملية التي يتم بها تزويد مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط بالتوجيهات الضرورية والمهارات التي تؤهلهم للاستقلالية وتزودهم بالسلطة والمسؤولية والمحاسبة؛ ومدى اكتساب أبعاد التمكين الإداري التالية: تفويض السلطة، وتنمية السلوك الإبداعي، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي، مقاسة باستبانة وصف مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية المعد لهذه الغاية.

البعد	الرقم	الفقرة	الصياغة اللغوية		الانتماء للبعد		التعديلات
			سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	
		يقوم مدير التربية والتعليم بالممارسات التي تساعد مدير المدرسة الثانوية على التمكين:					
	1	يفوض السلطة لمدير المدرسة الثانوية بناءً على الأنظمة والتعليمات المتبعة في وزارة التربية والتعليم.					
	2	يحدد الأعمال التي تفوض لمدير المدرسة الثانوية كتابياً.					
	3	يحدد الأعمال التي تفوض لمدير المدرسة الثانوية شفوياً.					
	4	يتابع مدير المدرسة الثانوية في المهام المفوضة له.					
	5	يتح الفرصة لمدير المدرسة الثانوية لإبداء رأيه في عمله.					
	6	الوثوق في قدراته على أداء المهام المفوضة له.					
	7	يحدد المرونة المناسبة لمدير المدرسة الثانوية في التصرف في مهامه.					
	8	ييسر الأنظمة والتعليمات التي تساعد مدير المدرسة الثانوية على التمكين.					

تشجيع السلوك الإبداعي	9	يشجع مدير المدرسة الثانوية على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية في المدرسة.					
	10	يثير اهتمام مدير المدرسة الثانوية بتنفيذ الأفكار الجديدة في العمل.					
	11	يشرف على مدير المدرسة الثانوية عند تنفيذ وتطبيق الأفكار الإبداعية الجديدة في المدرسة.					
	12	يحفز لمدير المدرسة الثانوية على الإبداع الإداري (التغيير الإيجابي) في العمل.					
	13	يتعامل مع مدير المدرسة الثانوية على أساس التميز والكفاءة.					
	14	يشجع مدير المدرسة الثانوية على المبادأة لمواجهة المواقف الجديدة في عمله.					
التحفيز الذاتي	15	يحفز مدير المدرسة الثانوية على تحمل المسؤولية الشخصية تجاه عمله.					
	16	يدفع مدير المدرسة الثانوية للمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية.					
	17	تقدير جهوده الثانوية في العمل.					
	18	يساعدته بوضع أنظمة وتعليمات تعمل على تطوير مهاراته في العمل.					
	19	مساعد مدير المدرسة الثانوية على الأداء الحقيقي للعمل.					
	20	يتبنى أساليب مختلفة لتعزيز مدير المدرسة الثانوية .					
	21	يشعر مدير المدرسة الثانوية بالأمان أمر أساسي لاستمراره بالعطاء والعمل.					
العمل الجماعي	22	يحدد واجبات مدير المدرسة الثانوية ومسؤولياته بدقة متناهية.					
	23	يرسي الثقة بين مدير المدرسة الثانوية وبين رؤساءه في العمل.					
	24	يحرص على بناء علاقات طيبة مع مدير المدرسة الثانوية .					
	25	السماح له بالتعبير بحرية عن آرائه في الاجتماعات المختلفة.					
	26	يوفر الدورات التدريبية لتطوير مهارات مدير المدرسة الثانوية الشخصية.					
	27	يوفر لمدير المدرسة الثانوية الإحساس بالأمن والشعور بالاستقرار.					
	28	يوفر لمدير المدرسة الثانوية فرصاً جيدة للتطوير الذاتي.					
	29	يستخدم نظام مكافآت يشجع مدير المدرسة الثانوية على التطوير الذاتي.					
	30	يدعم العمل الجماعي في العمل والتأكيد على أهميته.					
	31	يوفر لمدير المدرسة الثانوية سهولة الاتصال بالرؤساء.					

ملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الرتبة	الجامعة	حقل التخصص
1.	أحمد الخطيب	أستاذ	جدارا	الإدارة التربوية
2.	أنمار الكيلاني	أستاذ	الأردنية	الإدارة التربوية
3.	هاني الطويل	أستاذ	الأردنية	الإدارة التربوية
4.	بسام العمري	أستاذ	الأردنية	الإدارة التربوية
5.	عيد ديراني	أستاذ	الأردنية	الإدارة التربوية
6.	عدنان بدري	أستاذ	اليرموك	الإدارة التربوية
7.	صالح عليمات	أستاذ	اليرموك	الإدارة التربوية
8.	محمد عاشور	أستاذ	اليرموك	الإدارة التربوية
9.	حسن الحياري	أستاذ	اليرموك	أصول التربية
10.	محمد خوالدة	أستاذ	اليرموك	أصول التربية
11.	خليل قراعين	أستاذ	الهاشمية	الإدارة التربوية
12.	يزيد السورطي	أستاذ	الهاشمية	أصول التربية
13.	سامح محافظة	أستاذ	الهاشمية	أصول التربية

.14	عاطف بن طريف	أستاذ مشارك	الأردنية	الإدارة التربوية
.15	عمر خصاونة	أستاذ مشارك	اليرموك	أصول التربية
.16	أيمن العمري	أستاذ مشارك	الهاشمية	الإدارة التربوية
.17	خالدة الكيلاني	أستاذ مشارك	الهاشمية	الإدارة التربوية
.18	رنا الصمادي	أستاذ مشارك	الهاشمية	الإدارة التربوية
.19	محمد حراحشة	أستاذ مشارك	آل البيت	الإدارة التربوية
.20	تيسير خوالدة	أستاذ مشارك	آل البيت	أصول التربية
.21	حازم المومني	أستاذ مشارك	البلقاء	أصول التربية
.22	دلال الزعبي	أستاذ مشارك	البلقاء	الإدارة التربوية
.23	باسم حوامدة	أستاذ مشارك	جرش	الإدارة التربوية

ملحق (3)

الاستبانة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخوة والأخوات مديري المدارس الثانوية الأفاضل

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته   وبعد ،،،

يسرني أن أضع بين أيديكم استبانة تصف واقع ممارسة مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط لأسلوب القيادة التحويلية، ومعرفة مستوى التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية، وبيان طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين، وسوف تسهمون من خلال إجاباتكم بتقديم معلومات هامة لها أثرٌ فعال في نتائج رسالة دكتوراه بعنوان " واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية ".

كما أنني على ثقة بقدرتكم على تعبئة فقرات الاستبانة بموضوعية وأمانة. علماً بأن البيانات سوف تعامل بسرية، وسوف تستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

الباحث: علي يوسف أبوهويدي

(0786349041) (0795861974) Huwaidi1982@hotmail.com

جامعة اليرموك – الإدارة التربوية

إشراف الدكتورة منيرة الشرمان والدكتور عبد الحكيم حجازي

القسم الأول: البيانات الشخصية عن مدير المدرسة الثانوية:

أرجو تعبئة البيانات التالية بوضع إشارة (×) في الخانة التي تنطبق عليك:

- **النوع الاجتماعي:**

ذكر ☐   ☐

- **المؤهل العلمي:**

دبلوم ☐   بكالوريوس ☐   بكالوريوس + دبلوم عالي ☐

ماجستير ☐   دكتوراه ☐

- **سنوات الخبرة:**

أقل من 5 سنوات ☐   من 5 – 15 سنة ☐   أكثر من 15 سنة ☐

القسم الثاني: يحتوي على مقياس القيادة التحويلية ويشتمل على (36) فقرة تصف درجة ممارسة مدير التربية والتعليم للقيادة التحويلية. ارجو التكرم بوضع (√) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك بجانب كل فقرة مما يلي:

عرّف الباحث مفهوم القيادة التحويلية على أنها: السلوكات والأفعال التي يقوم بها مدير التربية والتعليم أثناء أداء مهامه، ودرجة اكتسابه أبعاد القيادة التحويلية التالية: الجاذبية والتأثير، والتحفيز الإلهامي، والتشجيع الفكري، والاعتبار الفردي، مقاسة باستبانة وضعت لنمط القيادة التحويلية لمديري التربية والتعليم المعد لهذه الغاية.

البعد	الرقم	العبارة يمارس مدير التربية والتعليم السلوكيات القيادية التالية مع مديري المدارس الثانوية:	أعارض بشدة	أعارض	متوسط	موافق	موافق بشدة
الجاذبية و التأثير	1	يظهر سلوكيات منسجمة مع المبادئ الأخلاقية لمهنة التعليم.					
	2	يحرص على أن تكون أفعاله مطابقة لأقواله.					
	3	يمتلك المقدرة على تجاوز العقبات التي تعترضه.					
	4	يحفز برؤىً يمكن تحقيقها إذا عملوا معا.					
	5	يجعل مديري المدارس يتصرفون وكأنهم قادة.					
	6	يقدم القوانين التي تحكم سير العمل على شكل مبادئ إرشادية.					
	7	يقدم نموذجا جيدا يحتذى به.					
	8	يمتلك شخصية قوية تجذب مديري المدارس إليه					
التحفيز الإلهامي	9	يتوقع في أداء مديري المدارس توقعات عالية .					
	10	يعزز من ثقة مديري المدارس بأنفسهم .					
	11	يستخدم مع مديري المدارس منحى حل المشكلات لتحقيق أهداف المدرسة.					
	12	يشجع مديري المدارس على تقييم تقدمهم نحو تحقيق أهداف المدرسة.					
	13	يدعم المشاريع التربوية الإبداعية التي يقدمها مديرو المدارس الثانوية.					
	14	يشجع على القيادة الذاتية.					
	15	يبتكر طرقا جديدة تساعد في اكتساب مهارات جديدة.					
	16	ينظم برامج تتيح فرصا للنمو المهني.					
	17	يوفر مناخ عمل إبداعي.					
التشجيع الفكري	18	يشجع على التحسين المستمر لمدارسهم.					
	19	يرسّخ لدى مديري المدارس ثقافة الحوار.					
	20	يقدر الانجازات التي يحققها مديرو المدارس ويحتفل بها.					
	21	يشجع على المشاركة في تكوين رؤية مشتركة للمدرسة.					
	22	يهتم بتحفيز مديري المدارس لتحقيق الرؤية المشتركة.					

23	يثير مقدرة مديري المدارس على تحليل المشكلات التي تواجههم.					
24	يشرك مديري المدارس في صناعة القرار.					
25	يُرسخ ثقافة العمل الفريقي.					
26	يتيح حرية استخدام الوسائل التي تحقق أهداف التعليم .					
27	يحتفظ بعلاقات طيبة مع مديري المدارس الثانوية.					
28	يأخذ بعين الاعتبار آراء مديري المدارس الثانوية عند مبادرته بأفعال تؤثر في عملهم.					
29	يراعي الفروق الفردية بين مديري المدارس الثانوية.					
30	يشارك مديري المدارس الثانوية في مناسباتهم الاجتماعية.					
31	يراعي احتياجات مديري المدارس الثانوية.					
32	يشجع النمو المهني لمديري المدارس الثانوية .					
33	يقدم المصادر الضرورية لدعم تنفيذ البرامج التربوية.					
34	يُجدول مواعيد دورية للالتقاء بمديري المدارس لتدارس المشكلات التي تعترض عملهم.					
35	يسهم في رفع الروح المعنوية لدى مديري المدارس باستمرار.					
36	يجيد الإصغاء الفعال لمديري المدارس الثانوية .					

القسم الثالث:يحتوي على مقياس التمكين الإداري ويشتمل على (31) فقرة تصف مستوى التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية. أرجو التكرم بوضع (√) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك بجانب كل فقرة مما يلي:

عرف الباحث مفهوم التمكين الإداري على أنه: العملية التي يتم بها تزويد مديري المدارس الثانوية في إقليم الوسط بالتوجيهات الضرورية والمهارات التي تؤهلهم للاستقلالية وتزودهم بالسلطة والمسؤولية والمحاسبة، ودرجة اكتساب أبعاد التمكين الإداري التالية: تفويض السلطة، وتنمية السلوك الإبداعي، والتحفيز الذاتي، والعمل الجماعي مقاسة باستبانة وصف مستوى التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية المعدة لهذه الغاية.

البعد	الرقم	الفقـــرة يقوم مدير التربية والتعليم بالممارسات التي تساعد مدير المدرسة الثانوية على التمكين:	أعارض بشدة	أعارض	متوسط	موافق	موافق بشدة
تفويض السلطة	1	يُفوض السلطة لي بناءً على الأنظمة والتعليمات المتبعة في وزارة التربية والتعليم.					
	2	يُحدد الأعمال التي تُفوض لي كتابيا.					
	3	يُحدد الأعمال التي تُفوض لي شفويا.					
	4	يُتابعني في المهام المفوضة.					
	5	يُتيح الفرصة لي لإبداء رأيي في عملي.					
	6	يثق في مقدرتي على أداء المهام المفوضة.					
	7	يُحدد المرونة المناسبة لي في التصرف في مهامي.					
	8	يُيسر الأنظمة والتعليمات التي تساعدني في التمكين.					

تشجيع السلوك الإبداعي	9	يُشجعني على تبني الأفكار الإبداعية التي تخدم العملية التعليمية في المدرسة.					
	10	يثير اهتمامي بتنفيذ الأفكار الجديدة في العمل.					
	11	يشرف عليّ عند تنفيذ وتطبيق الأفكار الإبداعية الجديدة في المدرسة.					
	12	يُحفزني على الإبداع الإداري (التغيير الإيجابي) في العمل.					
	13	يتعامل معي على أساس التميز والكفاءة.					
	14	يُشجعني على المبادأة لمواجهة المواقف الجديدة في عملي.					
التحفيز الذاتي	15	يُحفزني على تحمل المسؤولية الشخصية تجاه عملي.					
	16	يدفعني للمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية.					
	17	يُقدر جهودي في العمل.					
	18	يُساعدني بوضع أنظمة وتعليمات تعمل على تطوير مهاراتي في العمل.					
	19	يُساعدني على الأداء الحقيقي للعمل.					
	20	يتبنى أساليب مختلفة لتعزيزي.					
	21	يُشعرني بالأمان لاستمراري بالعطاء والعمل.					
العمل الجماعي	22	يُحدد واجباتي ومسؤولياتي بدقة متناهية.					
	23	يرسي الثقة بيني وبين رؤسائي في العمل.					
	24	يحرص على بناء علاقات طيبة معي.					
	25	يسمح لي بالتعبير عن آرائي في الاجتماعات بحرية.					
	26	يُوفر الدورات التدريبية لتطوير مهاراتي الشخصية.					
	27	يُوفر لي الإحساس بالأمن والشعور بالاستقرار.					
	28	يُوفر لي فرصاً جيدة للتطوير الذاتي.					
	29	يستخدم نظام مكافآت يشجعني على التطوير الذاتي.					
	30	يدعم العمل الجماعي في العمل والتأكيد على أهميته.					
	31	يُوفر لي سهولة الاتصال بالرؤساء.					

ملحق (4)

المراسلات الرسمية لتسهيل مهمة الباحث

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

الرقم: ي ر/١٠٧/ ١٨ / ٢٠٤٤

التاريخ: ٣٠/ذو القعدة/١٤٣٣ هـ

الموافق: ١٦/تشرين الأول/٢٠١٢ م

دائرة رئاسة الجامعة

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب علي يوسف محمد ابو هويدي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الطالب علي يوسف محمد ابو هويدي ورقمه الجامعي (٢٠١٠٢١٠٠٠٨) بدراسة بعنوان "**واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في اقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الاداري لدى مديري المدارس الثانوية**"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، ويستدعي ذلك تطبيق أدوات الدراسة (استبانة) على مديري المدارس الثانوية في اقليم الوسط.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه.

شاكراً لكم حسن تعاونكم مع الجامعة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

/ رئيس الجامعة

أ.د. عبدالله الموسى



وزارة التربية والتعليم



الرقم ٣/١٠/ ٤٢٧٤٣
التاريخ ٥ ذو الحجة ١٤٣٣
الموافق ٢١/١٠/٢٠١٢

السيد مدير التربية والتعليم لمحافظة / للواء / لمنطقة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب علي يوسف محمد أبو هويدي بإجراء دراسة عنوانها " واقع القيادة التحويلية لدى مديري التربية والتعليم في إقليم الوسط وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه تخصص الإدارة التربوية في جامعة اليرموك، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانة على عينة من مديري المدارس الثانوية التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

م. وزير التربية والتعليم

الدكتور
ميسر خليل المياشنة
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ١٠/٣

المملكة الأردنية الهاشمية
www.moe.gov.jo

Abstract

Abu Huwaidi, Ali Yousef (2013) ."The Reality Of Transformational Leadership by Educational Directors at the Middle Region and its Relation with Secondary School Principals Administrative Empowerment" PhD Dissertation,Yarmouk University.(Supervisor: Monira Mahmmoud ALshorman and Abdul hakeem yasin hijazi).

This study aimed at finding out the reality of transformational leadership by educational directors at the middle region and its relation with secondary school principals administrative empowerment. The sample of the study consisted of (210) male and female principals, chosen randomly proportional from the populatiom Sample survey of the study. Two instruments were used in this study: The first one" Transformational Leadership" and the scond instrument was" Administrative Empowerment".

The results showed that the The Reality Of Transformational Leadership by Educational Directors at the high Region Principals average as practiced was (4.00), Also, the results showed that the Secondary School Principals Administrative Empowerment the high Region Principals average as practiced was (3.71).

Also the results showed that there was significant relationship between the levelof Transformational Leadership for principals as practiced by Educational Directors at the Middle Region as practiced by their the Secondary School Principals , and the level of their Administrative Empowerment as practiced by the Secondary School Principals.

Also the results showed that there were no significant differences in the level of transformational leadership of the Educational Directors attributed to by the Secondary School Principals' gender and academic qualification and the years of experience.

The research will generalize the result to all principals and similar population to take general idea about transformational leadership. Encouraging the educational directorsand secondary achool principals funcionalize the transformational leadership and administrative empowerment subjects through their work to achieve school goals.